

Die Sprache des Hilisschulkindes

Michael Atzesberger

Die Sprache
des Hilfsschulkindes

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Philosophischen Fakultät

der

Ludwig-Maximilians-Universität

zu München

vorgelegt

von

Michael Atzesberger

aus Regensburg

1959



Referent: Professor Dr. phil. Martin Keilhacker
Korreferent: Professor Dr. phil. Wilhelm Wissmann

Tag der mündlichen Prüfung: 30. 7. 1959

Vorwort

Diese Arbeit wurde am Pädagogischen Institut der Ludwig-Maximilians-Universität München angefertigt.

Mein aufrichtiger Dank gilt all den Personen, die zum Zustandekommen der Arbeit beigetragen haben:

Besonders Herrn Professor Dr. M. Keilhacker, mit dessen Einverständnis und unter dessen Beratung das Thema bearbeitet wurde,

den Herren Professoren Dr. Ph. Lersch und Dr. Dr. K. Saller, durch deren Vorlesungen und Veröffentlichungen ich reichhaltige Anregungen erhielt,

Herrn Oberschulrat K.A. Ederer vom Stadtschulamt München, der die Durchführung der Untersuchungen an Hilfs- und Volksschulkindern wohlwollend unterstützte,

allen Lehrerkollegen der Hilfs- und Volksschulen in München und Regensburg, die bei der Durchführung der Untersuchungen und der Bereitstellung der Untersuchungsunterlagen bereitwillig mithalfen

und schließlich den Kindern der Hilfs- und Volksschulen in München und Regensburg, die durch Aufsätze, mündliche Berichte und Aussprachen Gelegenheit zu eingehendem Erfassen der Sprache im Schulalter boten.

Gliederung

	Seite
Vorbemerkung	1
A. Einführung	2
I. Mensch und Sprache	2
1. Wesen und Leistungen der Sprache	2
2. Der sprachliche Gestaltungsvorgang	3
3. Sprachliche Mittel	4
II. Die Sprache des Kindes	6
1. Vorschulkind	6
a) Vom Ausdruck zur Darstellung	6
b) Spontaneität der Sprachentwicklung	9
c) Bedeutung der Sprache für die geistig-seelische Entwicklung des Kindes	11
2. Schulkind	11
a) Sprechbereitschaft und sprachliche Gestaltung	12
b) Sprechfertigkeit und Sprechweise	13
c) Sprachformung und Sprachinhalt	14
d) Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache	16
III. Hilfsschule und Hilfsschulkind	17
1. Hilfsschule und Hilfsschulkind in geschichtlicher Sicht	18
2. Hilfsschule und Hilfsschulkind von heute	31
3. Literatur zur Sprache des Hilfsschulkindes	33
B. Die Sprachleistungen beim Hilfsschulkind	36
I. Untersuchungsmethodik	36
1. Gewinnung des Untersuchungsmaterials bei den Hilfsschulkindern	36
2. Sammlung von Vergleichsmaterial bei den Volksschülern	38
3. Frage der Allgemeingültigkeit der Untersuchungsergebnisse	38
II. Die Sprachleistungen beim Hilfsschulkind im Laufe der Schulzeit	40
1. Der mündliche Sprachgebrauch auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe	41
a) Sprachliche Qualitäten	41
a1) Sprechmerkmale	41
a2) Dialektabhängigkeit	41
a3) Sprechfertigkeit	42

	Seite
b) Der mündliche Sprachgebrauch	43
b1) auf der Unterstufe	44
b2) auf der Mittelstufe	46
b3) auf Oberstufe I	48
b4) auf Oberstufe II	51
c) Zusammenfassung	53
c1) Entwicklungsverlauf	53
c2) Geschlechtsunterschiede	56
2. Die schriftsprachlichen Leistungen	57
a) auf der Mittelstufe	57
b) auf Oberstufe I	60
c) auf Oberstufe II	63
d) Zusammenfassung	65
d1) Vergleich mit Ergebnissen einer nichtausgebauten Hilfsschule	65
d2) Entwicklungsverlauf	67
d3) Geschlechtsunterschiede	72
3. Vergleich zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch	74
a) Vergleich anhand des Gebrauchs von Qualitätsbezeich- nungen	74
b) Gesamtvergleiche	75
III. Gegenüberstellung der schriftsprachlichen Leistungen von Volks- schülern u. Hilfsschulkindern	77
1. Vergleich anhand des Gebrauchs von Qualitätsbezeichnungen .	78
2. Gegenüberstellung der Gesamtergebnisse	80
IV. Die Sprache des Hilfsschulkindes	82
1. Charakterisierung der Sprache des Hilfsschulkindes	82
a) Die gesprochene Sprache	82
b) Die Schriftsprache	83
2. Verursachung der Sprachbehinderung beim Hilfsschulkind	83
C. Die Sprachbildung in der Hilfsschule	88
I. Grundsätzliche Fragen	88
1. Die Aufgabe der Hilfsschule	88
2. Wichtige äußere Voraussetzungen für eine heilpädagogische Arbeit in der Hilfsschule	90

3. Allgemeine und sprachliche Kontaktverhältnisse sowie Beliebtheit von Schulbesuch und Unterrichtsfächern bei Hilfsschulkindern (Ergebnisse einer Befragung)	94
a) Methodik der Befragung	94
b) Die Befragung auf der Unter- Mittel- und Oberstufe	95 99 104
c) Darstellung der Ergebnisse	113
(Allgemeine und sprachliche Kontaktverhältnisse - Verhältnis zum Lehrer - Verhältnis zu den Kameraden - Beliebtheit des Schulbesuchs und der Unterrichtsfächer - Vortrags- und Erzählbereitschaft in der Schule - Lesebereitschaft und Leseinteressen - Schriftliche Darstellungen)	
d) Zusammenfassung	120
(Allgemeine und sprachliche Kontaktverhältnisse - Beliebtheit von Schulbesuch und Unterrichtsfächern - Lesebereitschaft und Leseinteressen)	
4. Ziele des Sprachunterrichts in der Hilfsschule	121
II. Gefüge und Aufbau des Deutschunterrichts in der Hilfsschule	122
1. Weckung von Sprechfreude und Mitteilungsbereitschaft	124
2. Sprecherziehung	126
3. Inhaltliche Klärung	129
4. Der Leselehrgang	130
5. Der Schreiblehrgang	133
6. Das Rechtschreiben	134
7. Der Sprachgestaltungsunterricht	138
8. Sinngestaltendes Lesen und Einführung in das Schrifttum	142
III. Fragen der schriftlichen Ausdruckspflege in der Hilfsschule	146
1. Ansätze der schriftsprachlichen Ausdruckspflege im muttersprachlichen Unterricht	148
2. Formen des schriftlichen Ausdrucks auf der Mittel- und Oberstufe	149
3. Arbeitsschritte im Aufsatzunterricht	151
a) Erstes Aufschreiben von Mitteilungen auf der Mittelstufe ..	151
b) Arbeit am Aufsatz auf der Oberstufe	154
Anhang: Formblätter	159 - 169
Tabellen	170 - 192
Literaturverzeichnis	193 - 201

Vorbemerkung

Die vorliegenden Erörterungen über die Sprache des Hilfsschulkindes dienen in erster Linie dazu, die Besonderheiten des Sprachgebrauchs beim Hilfsschulkind über den Stand der Untersuchungen von Einzelaspekten (Wortschatz, Gebrauch abstrakter Begriffe, ausschließlich nur mündlicher oder schriftlicher Sprachgebrauch u.a.) hinauszuführen, und damit der Hilfsschulpädagogik umfassendere Kenntnisse zur Verfügung zu stellen. Da die Sprache als auszeichnendes Merkmal des Menschen gesehen werden muß, bietet sich hier auch ein wichtiger Teilaufschluß über die trotz aller Uneinheitlichkeit des Phänomens Hilfsschulkind profilierbare seelisch-geistige Artung dieser Kinder an, wodurch sich auch ein Durchblick für eine heilpädagogische Anthropologie ergibt.

Da auch soziologische Faktoren und biologische Valenzen mit ihrer Einflußnahme auf die Entwicklung und Formung des Kindes einzubeziehen sind, muß eher von einem Beitrag zur heilpädagogischen Jugendkunde als zur enger gefaßten heilpädagogischen Psychologie gesprochen werden.

Hinter der nach außen hin einheitlich erscheinenden Bezeichnung "Hilfsschulkind" steht nun durchaus kein einheitliches Phänomen. Es sind eben die Kinder gemeint, die die Hilfsschule besuchen. Das verpflichtet zunächst dazu, worauf H. Flögel schon hinweist (42/2)¹⁾, den Terminus "Hilfsschüler" aus dem Sprachgebrauch zu tilgen, der einen abwertenden Beigeschmack nicht verleugnen kann, sondern "Hilfsschulkind" als Bezeichnung zu wählen, womit lediglich ausgesagt ist, daß das Kind die Sonderschulart "Hilfsschule" besucht. Diese heilpädagogische Sonderschule nimmt die Kinder auf, die erkennen lassen, daß die von der Volksschule angestrebten Bildungsabsichten bei ihnen aus irgendeinem Grunde nicht die nötige Bildungswirkung zu erzielen vermögen. Grade und Ausmaß der Bildungsbehinderung sowie deren Verursachung sind damit nicht ausgesprochen.

Erhebliche Abstufungen in der Fähigkeit der Aufnahme, Verarbeitung und Darstellung des Bildungsgutes bzw. einzelner Bildungsstoffe gehören weitgehend zum selbstverständlichen Erscheinungsbild einer Hilfsschulklasse. Somit erscheint es fraglich, ob durch Gruppenuntersuchungen, die eine Nivellierung dieses Profils erbringen, das wirkliche Bild erfaßt werden kann. Zweifellos läßt sich bei der großen Streuung und der verschiedenen Akzentuierung der Bildungsbehinderungen bei den einzelnen Kindern kein geschlossenes Bild gewinnen, aber es zeigen sich doch immer wieder gemeinsame Züge in der Bewältigung des Unterrichtsstoffes

¹⁾ Bei Literaturhinweisen bezieht sich die erste Zahl auf die entsprechende Nummer des zitierten Werkes im Literaturverzeichnis, die zweite Zahl gibt die Seite des Werkes an.

sowie der Behinderungen dabei, die zum mindesten nicht weniger häufig sind als die Abweichungen voneinander. Daher läßt sich die Berechtigung zu einer Gruppierung nicht bestreiten. Außerdem wird durch ein Herausarbeiten gemeinsamer Hauptzüge ein erster Anhaltspunkt gewonnen, der eine differenzierte Betrachtungsweise, die für die individuelle Hilfestellung nötig ist, durchaus nicht prinzipiell verhindert, sondern eher vorbereitet.

A. Einführung

Eines der vordringlichsten Anliegen der Hilfsschulpädagogik ist zweifellos die Sprachpflege, die ihren Ansatz aus der Frage nach der Artung der Sprache des Hilfsschulkindes bezieht. Es verwundert nicht, daß die Sprache als vielschichtiges Organ menschlichen Geistes beim Hilfsschulkind besondere Abwandlungen erfährt, deren Hauptzüge dargestellt werden sollen. Um diese Besonderheit des Sprachgebrauchs beim Hilfsschulkind in ihrer konkreten Gestalt schärfer profilieren zu können, und um sie auch einer anthropologischen Deutung zugänglich zu machen, sei zunächst das Phänomen Sprache in Wesen, Bedeutung und sprachlichen Mitteln dargestellt. Anschließend soll über die entwicklungspsychologischen Fragestellungen und Grundtatsachen referiert werden. Zur Verdeutlichung der speziellen Nuancierung der Sprache des Hilfsschulkindes sollen Sprachleistungen von Volksschülern und von Kindern der Hilfsschule einander gegenübergestellt werden. Schließlich wird versucht, Wege der sprachlichen Bildung im Rahmen des gesamten Deutschunterrichts der Hilfsschule herauszuarbeiten.

I. Mensch und Sprache

1. Wesen und Leistungen der Sprache

Das Tier ist durch seine spezialisierten Organe und durch seine Instinkte in eine bestimmte Umgebung eingebunden. Die Verfügun von spezialisierten Organen und Umwelt enthebt das Tier eines langen Lernprozesses allgemein und speziell eines auf Distanz und damit Abhebung gegenüber der Umgebung abzielenden sprachlichen Systems. Die lautlichen Leistungen der Tiere sind keine Abhebungsversuche, also nicht dialogisch zu verstehen, sondern monologische Äußerungen. Sie reichen auch bei Lock- und Warnrufen nicht in den eigentlichen Bereich der menschlichen Sprache hinein, die ein Gefüge sinn- und bedeutungsvoller Zeichen ist, die für eine Sache stehen. Der Mensch bedient sich der Sprache, um seelische Zustände kundzugeben, um praktische Reaktionen auszulösen und um über Sinn- und Sachverhalte zu berichten (64 Bd I/71). Die Tiere vermögen mit ihren Lock-, Scharungs- und Warnrufen nur das Verhalten anderer Artgenossen zu steuern. Eine Darstellungstendenz kann daraus nicht entnommen werden.

Die Sprache ist die für den Menschen notwendige Mitgift, um in der Freiheit bestehen zu können und nicht der Namenlosigkeit der Umgebung, die ihm in ihrer Abgehobenheit fremd und dunkel vorkommt, in äußerster Ohnmacht ausgeliefert zu sein. Die Sprache gibt dem Menschen die Umwelt. Er kann die Welt auslegen und so von sich aus die Umwelt ergreifen und begreifen. Das Tier ist der Flüchtigkeit des Eindrucks ausgeliefert. Der Mensch aber ruft im Wort "dem Strom der Eindrücke ein Halt entgegen". Die Sprache verschafft dem Menschen Überblick und wird damit für ihn zum "Mittel des Umgehens mit der Welt und des Sichzurechtfindens in ihr" (74/361).

Damit ist eine Seite der durch die Sprache erlangten Freiheit gegenüber der Unmittelbarkeit der Eindrücke ausgesprochen. Mit der Fixierung der Umwelt durch das Wort gelingt dem Menschen Abhebung und Distanzierung von der Welt. Erst im Ansprechen eines Objektes oder überhaupt der Welt löst sich die Fessel der Eingebundenheit in die Umwelt und der Mensch vermag ihr selbständig zu begegnen. Er wird fähig, sich der Willkür ihrer Kräfte und Mächte zu entziehen.

Daneben erweckt der Mensch gerade durch die Sprache das Entgegenstehende zur Existenz für sein Inneres. Die Welt geht in die Innerlichkeit des Menschen ein und offenbart sich im Wort in ihrer Sinnfülle.

Das ist die dreifache Freiheit (nach Lersch), die sich dem Menschen durch das Wort erschließt: "Freiheit des Überblicks und der Ordnung, . . . Freiheit der Verfügung über die Welt und . . . Freiheit der Offenbarung der Welt als Wunder der Schöpfung". (74/363).

2. Der sprachliche Gestaltungsvorgang

Die Sprache besteht aus sinnlich wahrnehmbaren Lauten. Diese Laute meinen sich nicht selbst, sondern weisen auf etwas Gedankliches hin. Der Wortleib bewährt sich überhaupt erst als sprachliches Werkzeug, indem er zum Gefäß eines Gedankens wird, womit ein Sachverhalt festgehalten wird.

Sachverhalt und Wissen darüber vereinen sich im Wort. Das Wort vertritt durch die Bedeutungsverleihung den Begriff, der Begriff steht für einen Sachverhalt der Wirklichkeit. Es scheint dabei, daß mit zunehmender Unanschaulichkeit eines Sachverhaltes das Wort immer dringender wird, damit sich am Wort der Inhalt entfalten kann. Der Wortleib wird dadurch zum Kristallisationspunkt des gesamten Bedeutungskomplexes. In der Wortbedeutung bildet also das Sachverhaltswissen den Kern des Bedeutungserlebnisses (59/17 f.). Dieses Sachverhaltswissen entsteht aus den kontinuierlichen individuellen Erfahrungen, die zusammen mit der stetigen seelisch-geistigen Reifung im Laufe des Lebens immer wieder neue Akzentuierungen und Umschichtungen in das vorhandene Sachverhaltswissen hineinragen.

Die Verbindung zwischen Laut und Bedeutungswissen stellte man sich früher in einer assoziativen Verklammerung vor. N. A ch kam dagegen auf Grund seiner experimentellen Untersuchungen, wobei bedeutungsfreie Zeichen (sinnlose Silben) mit noch nicht benannten Gegenständen verbunden werden mußten, zu der Auffassung, daß ein Verschmelzungsvorgang zwischen Klang (Zeichen) und Bedeutung stattfindet. Diese Verbindung soll derart sein, daß das Zeichen durch diesen Vorgang "eine Eigenschaft des ideellen Objektes" wird (1/125).

In diesem spontanen Verschmelzungsprozeß zwischen Wort und Inhalt sieht M.J. Hillebrand den psychologischen Ausgangspunkt der modernen Sprach-erziehung von R. Hildebrand bis W. Seidemann und L. Weisgerber, worauf im Schlußteil näher einzugehen ist.

3. Sprachliche Mittel

Eine Fülle von Erlebnissen beeindruckt die Seele und drängt nach sprachlicher Fixierung. Dieser Erlebnisfülle steht ein recht begrenzter Bestand an sprachlichen Mitteln gegenüber. Nicht jeder Sachverhalt ist durch eigene Sprachzeichen dargestellt. Der lexikalische Bestand müßte sonst ins Uferlose wachsen und könnte gedächtnismäßig nicht bewältigt werden. Zudem könnte dadurch die Anpassungsmöglichkeit an die verschiedenen Situationen darunter leiden. Vielmehr liegt manches Gedankliche gleichsam zwischen den Wörtern. F. Kainz spricht vom "Zwei-Klassensystem" der sprachlichen Ausdruckshilfen, in dem sich Zeichen und Anordnungswerte in fruchtbarer Weise kombinieren (64 Bd. I/80). Lexikalischer Bestand und syntaktische Abwandlung in ihrer gegenseitigen Verwobenheit befähigen die Sprache, die Fülle der Erlebnisse darzustellen.

Der Bedeutungsgehalt eines Wortes ist allgemein genug, um in einem größeren Zusammenhang (Satz) nicht als störender Fremdkörper zu stehen. Im Miteinander mit den übrigen Wörtern, in der bestimmten Reihenfolge, durch Verbindungswörter und Flexionsformen ("phonematische Modulationen" nach K. Bühler), aber nicht zuletzt auch durch Stimm- und Sprechqualitäten wie Betonungsstärke, Tonhöhe, Sprechtempo ("musikalische Modulationen" nach Bühler - 20/175 f. -), klärt sich der gemeinte Inhalt des Gesprochenen. Dabei geht beim Anhören des Sprachganzen die Bedeutung des Einzelwortes noch völlig im Sinn- ganzen des Satzes unter. Umgekehrt tritt beim Sprechen zunächst vom auszu- drückenden Gesamtsinn her ein Satzbauplan auf, in dem durch seine Konstruktion die Verteilung der Sinngewichte (Hauptsache und Nebenumstände) erfolgt. "Der Satz trägt (also) die Worte" (64 Bd. I/120). Natürlich ist die Situation, aus der der Satz zu verstehen ist, darzulegen, was in der weiteren Ausgestaltung des Satzes (Nebenumstände) oder durch vorausgehende Sätze erfolgt. Nun gibt es innerhalb der Sätze noch bestimmte Verständnishilfen, die z.B. das Erfassen der örtlichen und zeitlichen Situation erleichtern. K. Bühler nennt sie Zeigwörter

(hier, dort, jetzt, später, ich, du). Sie "liefern Ort-, Zeit- und Individualmarke. Diese Wörter erhalten nicht im Symbolfeld, sondern im Zeigfeld der Sprache ihre Bedeutungserfüllung und Bedeutungspräzision von Fall zu Fall". (20/80). Aber die Tendenz der Sprachentwicklung geht in die Richtung, die Inhalte situationsunabhängig darzustellen und sie um so stärker in das Symbolfeld der Sprache hineinzunehmen.

Eine weitere Frage ist, ob durch Sprachmalerei Verständnishilfe geboten wird. K. Bühler führt das Bedürfnis nach Lautmalerei darauf zurück, daß der Mensch durch die Zwischenwelt "Sprache" von der Unmittelbarkeit der Sinneseindrücke abgedrängt ist. Durch Lautmalerei sucht der Mensch zu einer vollen Erfassung der Welt zu gelangen (20/196). Sprachmalerei muß sich durch die Syntax einschränken lassen, auch muß sich das Wort klanglich vom anderen unterscheiden. Innerhalb dieser Grenzen bleibt in Wortwahl und Wortbildung ein beachtlicher Spielraum, besonders was die Abstufungen der Geräusche betrifft. Aber auch hier ist es kein Abbilden der Gegenstände. Würde sie das ausschließlich vollziehen, dann ginge der Sprache die Freiheit der Stellvertretung für etwas Gemeintes verloren. Die Sprache wäre im Begriffe, im Konkreten zu erstarren.

Innerhalb der Wörter gibt es einige Abstufungen hinsichtlich ihres Sinnengewichtes. Und doch läßt sich auch die Bedeutung kleinster Partikel nicht leugnen. Am Beispiel der Formwörter (sächsischer Genitiv: das Haus von meinem Vater, oder Präpositionen) ist erkenntlich, wie diese unscheinbaren Wörter ohne vollen Darstellungswert eine größere Beweglichkeit im Darstellungsbemühen und für den Hörenden eine größere Klarheit in der Erfassung der Beziehungsverhältnisse und damit der Sinnrelationen erbringen. Sie variieren die Bedeutungsträger hinsichtlich ihrer Beziehung auf bestimmte Gedankengänge (64 Bd. I/103 ff.).

Über diesen Einzelhilfen steht sowohl beim Sprechen wie beim Hören eines Satzes die Einheit und Geschlossenheit von Gehalt, Gestalt (lexikalisch-syntaktische Formung) und Klang, wobei sich alle drei Bereiche gegenseitig stützen. Der Inhalt beeinflusst die Lautgebung und bietet dem Lautkörper Ausdrucksmöglichkeiten an. Andererseits kann eine besondere Lautgebung den Sinn variieren. Kleine Veränderungen in der Wortfolge wirken auf Sinngebung und Satzklang. Dabei sind diese Bereiche wieder eingebettet in die Darstellungsabsicht, die von der sachlichen Feststellung über fragendes und zweifelndes Suchen bis zur ausdeutenden Klärung letzter menschlicher Anliegen reicht, die forderndes Verlangen und inniges Bitten kennt, aber auch das Aussprechen von Unwahrheit, Schmutz, Schimpf und Fluch zuläßt. Hierin treten Chance und Gefahr der Sprache in Erscheinung, wodurch die Sprache dem Menschen zur Aufgabe wird, deren Bewältigung ihm zeitlebens aufgegeben ist.

II. Die Sprache des Kindes

1. Vorschulkind

Aus der Bedeutung der Sprache für die Menschwerdung im individuellen Leben ergibt sich die Frage nach dem Hineinwachsen des Kindes in die Sprache, nach dem Verlauf, sowie den Abwandlungen in Kindheit und Jugend. Dabei ergeben sich einige allgemeine Fragen, wie nach der Akzentverschiebung von Ausdruck und Darstellung im Laufe der Sprachentwicklung, nach dem Verhältnis von Innen- und Außenkräften beim Spracherwerb und nach der Bedeutung des Spracherwerbs für das Kind in seiner geistig-seelischen Entwicklung.

a) Vom Ausdruck zur Darstellung

W. Neuhaus betont, daß zwischen Sprachlauten und den sinnhaften Gebilden keine Wesensbeziehung besteht, daß also die sprachlichen Lautkomplexe lediglich die Träger der Begriffe sind (88/9). Er sieht die Sprache auch nicht als Abkömmling der Ausdruckserscheinungen an, da die Sprache kein primärer biologischer Tatbestand ist, sondern einer höheren geistig-seelischen Schicht zugehört (88/10). Demgegenüber hebt H. Strehle die sinnvolle Beziehung zwischen Wort und Gegenstand hervor, die er im "gegenstandsadäquaten Ausdruckscharakter des Wortes" sieht (120/161). Es ist zuzugeben, daß einem der Wortleib gewöhnlich als zufälliges Zeichen erscheint, dem durch Konvention ein bestimmter Sinn unterlegt wurde. Wir gestehen höchstens der Dichtung noch die Möglichkeit zu, auch im Wortleib den Bedeutungsgehalt anklingen zu lassen, wobei in einem Sprachganzen auch Rhythmus und Tempo einzubeziehen sind. Und doch scheint die Sprache auch die Tendenz zu verfolgen, im Klangcharakter eines Wortes auch schon den Inhalt durchtönen zu lassen. Vom Hören aus sollte auf diese Weise die begriffliche Seite der Wortbedeutung gestützt werden. Man ist versucht, von zweischichtiger Darstellungstendenz der Sprache zu sprechen, wobei sich sinnliche und geistige Schicht gegenseitig ergänzen. Die sinnliche Seite liefert mehr das prälogische, stimmungsmäßige Bedeutungsumfeld (z.B. in "hohl": das Offene), womit die spezifische Wortbedeutung verfügt ist. Mit fortschreitender Versachlichung der Sprache als Verständigungsmittel und Fixierungshilfe der Gedanken überdeckt die logische Wortbedeutung immer mehr den Anmutungsgehalt und bringt die Sprache des Wortleibes zum Verstummen. So kommt es uns im technischen Zeitalter kaum mehr zum Bewußtsein, daß auch der Wortleib die Sachstruktur darzustellen versuchte. H. Strehle geht noch weiter und versucht nachzuweisen, wie der Wortleib aus der Sprechbewegung, der Sprechgebärde entstanden ist. Strehle sieht in der Sprechgebärde eine unmittelbare Nachahmung der Gegenstandsform und weist diese sprechmotorische Darstellungsweise der Erlebnisse am weit geöffneten Mund, an der Sprechschnute, am hermetisch-geschlossenen Mund

und der Lippendehnung mit ihrem je verschiedenen Symbolcharakter auf. Unsere Sprechsprache verlegt den Bedeutungsakzent in das meinende Denken, wodurch der Wortleib zum zufälligen und auswechselbaren Zeichen wird, dessen Bedeutungsgehalt mit dem Klang willkürlich kombiniert erscheint.

Die lautliche Betätigung setzt mit dem ersten Schrei des Kindes ein und erfährt im dritten Monat durch das Lallen eine neue Variation. Dabei tritt dieses Lallen erst auf, nachdem das Kind am Ende des zweiten Lebensmonats das "passive Neugeborenenalter" verläßt und auf Grund innerer Reifungsvorgänge "zur Aufnahme und Verarbeitung bereiten Einstellung dem Geschehen gegenüber" gelangt (56/34). An den Lautäußerungen ist der gesamte Körper beteiligt: Arme und Beine schlagen mit, es durchzuckt den ganzen Körper. Aus der Hilflosigkeit des Säuglings ist das vorwiegende Schreien verständlich, während das Lallen seelische Wohlgestimmtheit verrät und gegenüber dem Schreien große Variationsmöglichkeiten entfaltet. In beiden bekundet sich das ursprüngliche Ausdrucksbedürfnis, das wie beim Schreien allmählich auch adressiert wird, um die Umgebung zur Zuwendung zu veranlassen. (Das Schreien tritt also in den Dienst der Kundgabe und der Auslösung.) Im Lallen greift der Säugling spielend eigene oder dargebotene Laute auf und wiederholt sie im ständigen Spiel. Bevor er um die Wende zum zweiten Jahr Sprachlaute sinnvoll zuordnet, erfreut er seine Umgebung bereits mit dem Reagieren auf Dressate (z.B. Bitte-bitte-machen), wobei noch kein Ausschöpfen des Wortgehalts vorliegt, sondern ein Reagieren auf eine vertraute akustische Gestalt. Das Kind beantwortet auch freundlichen oder tadelnden Zuspruch verschieden. Dieses Verstehen sprachlichen Ausdrucks ist noch nicht Sprachverständnis, ebensowenig wie lautender Ausdruck schon eigentliches Sprechen sein kann. Erst wenn mit dem Sprachlaut etwas Bestimmtes gemeint und mit dem Laut dargestellt wird, ist die Darstellungsfunktion und damit der Ausgangspunkt für die eigentliche Sprachentwicklung erreicht. Damit hebt sich die Sprache aus dem gesamten lautlichen Tun heraus und erhält die von der Umgebung mit Freude erwartete eigenständige Bedeutung als Instrument etwas zu meinen. Dabei ist festzuhalten, daß diese Leistung zu einer Zeit eintritt, als das Kind sich aufgerichtet hat, meistens schon die ersten selbständigen Schritte vollführt hat, damit nicht bloß eine neue Sicht der Dinge gewonnen hat, sondern mit der Umgebung in selbständigeren Kontakt treten kann. Das Kind gewinnt nun durch das Wort Überblick über die Umwelt. Die Sprache wird so zum Werkzeug in der Bewältigung der Umwelt (75/10).

In der Sprache des Kleinkindes schwindet das Ausdruckshafte nicht aus dem Sprechen. Der Ausdruck der Freude, der Verärgerung, des Wünschens und Befürchtens zeigt sich in Tonhöhe, Lautstärke, besonders auch in der Klangfarbe und diese sprachlichen Ausdrucksmomente sind gekoppelt mit dem mimischen und gestischen Ausdrucksgeschehen. Das gesamte Erleben schwingt im Sprechen mit. So kommt es auch, daß die Wörter noch keine objektiv sachlich abgegrenzte, sondern

subjektiv emotionale Bedeutung haben. "Mama" steht zwar meist für die vornehmliche Betreuerin des Kindes, aber mit "papa" greift das Kind über die Familie hinaus und meint jeden Mann. Von "Wauwau" spricht das Kind nicht bloß beim Hund, sondern auch bei der Katze, beim Pferd, schließlich bei jedem neuauftretenden Vierbeiner. Dem diffusen Inhalt entspricht auch ein diffuser grammatischer Wert. Im Begriff "Einwortsatz" kommt zum Ausdruck, daß das eine Wort z.B. "mama" Satzwert hat, daß die Mutter nicht bloß angesprochen ist, sondern Wünsche, Befürchtungen und ähnliches im Wort ebenfalls eingeschlossen sind. Daß sich aber dem Kind trotz der affektiven Beimischungen die Welt im Wort zu offenbaren scheint, läßt sich wohl aus dem Drang, immer mehr Objekte benennen zu können, ersehen, um dadurch mit ihnen intimer in Beziehung treten zu können. Der Wortschatz beginnt sich beträchtlich zu erweitern, nachdem bei vielen Kindern im zweiten Lebensjahr ein eigenes Namenfragen einsetzt (sog. erstes Fragealter). Der Sinn dieser Namensfragen ist nach E. Cassierer, daß das Kind von den Dingen Besitz ergreife (27/141). Name und Sache bilden noch eine ungeschiedene Einheit und zwar erhalten die Namen ihre Prägung von der Sachstruktur her. Die Wörter sind dem Kind noch Bilder des Wirklichen, keine willkürlich gesetzten Zeichen. Im Wort ist die "Wesenseite des gemeinten Dinges" getroffen (52/135). Das Wesen der Dinge sieht das Kind vielfach in deren Verwendungsmöglichkeiten. Selbst "Hilfsschulrekruten im Alter von 7 bis 9 Jahren gebrauchen teilweise noch naturhafte Urwörter, die das normale Kind bereits zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr als 'kindisch' empfindet und zurückweist (die miau, der wauwau)". Die konventionellen Wörter besagen ihm zu wenig und so bildet es Zusammensetzungen wie Stechbien, Hoppereiter, Tanzbär, Gäulswage (Griesinger in 28 Bd. 2, Sp. 2600 ff.). Es sind also Tätigkeiten, die den begriffsbildenden Ansatzpunkt ausmachen. Griesinger berichtet auch von Neuschöpfungen wie "Geigenstecken, Holzhalter (Sägebock), Arbeitshaus (Werkstatt)". Die Sprache wird also hier dem kindlichen Denken angepaßt.

Mit zunehmendem Wortschatz gliedert sich die Umwelt immer stärker und das bewirkt auch ein differenzierteres Aussprechen der Umweltbegegnungen. Noch in der Zeit des ersten Fragealters werden zwei und mehrere Wörter aneinander gereiht. Die Reihenfolge der Wörter ergibt sich aus der affektiven Wertigkeit. Das Anschauliche tritt meist an den Satzanfang. Die weitere sachliche und sprachliche Aufgliederung führt etwa mit dem Beginn des dritten Lebensjahres dazu, die einzelnen Sinnbestandteile aufeinander zu beziehen, was in der einsetzenden Flexion geschieht. Ding-, Zeit- und Eigenschaftswörter werden etwa gleichzeitig abgewandelt, was auf einen übergreifenden geistigen Fortschritt hinweist. Die Umgebung scheint gar nicht so viele neue Formen anbieten zu können, so daß das Kind beginnt, durch Analogiebildung (geschreit = geschrieen, guter = besser) die Wörter abzuwandeln. Dem Bedürfnis nach feinerer Zuordnung der Gedanken, wie dies in der Flexion zum Ausdruck kommt, entspricht es auch, daß bald - etwa von 2;6 an -

die Sätze untereinander verbunden werden. Es treten die ersten Nebensätze auf, zuerst unverbunden oder durch ein globales "ä" angeschlossen, später immer mehr sinnvoll verbunden.

Damit gleicht sich das Kind immer mehr der Erwachsenensprache an, und es wird immer schwieriger, die hinter der Sprache liegende Einstellung des Kindes zu erfassen.

Schon wenn eines der ersten Adjektive z.B. "heiß" (bei Scupin mit 1;5) auftritt, müssen wir dies nach Hansen nicht so sehr als zuständige Dingaussage, sondern als "nicht anfassen, sonst erfolgt etwas Schlimmes" interpretieren (52/127). "Nein, nein" äußert Scupin (mit 1;5) bei Dingen, die ihm zu berühren verboten sind (nach Hansen, 52/127). Das eigene affektbesetzte Verhalten wird damit zum eigentlichen Kern des Inhalts. Viele der etwa ab 2;6 auftretenden Umformungen wie "marschieronkels" (= Soldaten), "ein zieht" (= Wasserspülung mit Zugvorrichtung), "beißäpfelche" (= ungeschälter Apfel zum Hineinbeißen) u.ä. (52/144 f.) führen wiederum das gefühlsbetonte Tätigkeitsmoment mit. Diese Beispiele zeigen darüberhinaus, daß dem Kind das Wort selbst eine Objektoffenbarung darstellt und daß es von seiner Sachauseinandersetzung her die Wörter formt. Bedenken wir noch, daß das Kind die Welt gesichthaft verlebendigt zu sehen beginnt, so muß ihm auch die Sprache noch lebendig-bildhaft mit geheimnisvoller Kraft begabt erscheinen, so daß man nur das richtige Wort zu haben braucht, um Herrschaft über den Gegenstand zu besitzen. Diese Haltung der Sprache gegenüber wird durch das zweite Fragealter, das seinen Höhepunkt im hartnäckigen Warumfragen (etwa mit 3;6) findet, noch nicht ins Wanken gebracht, sondern ändert sich erst mit Eintritt in die realistische Erlebnisweise, also auf der Unterstufe der Volksschule.

b) Spontaneität der Sprachentwicklung

Der Mensch verfügt zum Ausgleich für seine weitgehende Instinktlosigkeit Umweltoffenheit, die ihm ein Lernen, ein Gewinnen von Erfahrungen ermöglicht, was auch dem Spracherwerb zugute kommt. Der Aufnahmebereitschaft steht das Nachahmungsbedürfnis gegenüber, das das Erlebte ins eigene Tun umsetzt. Aber dieses Nachahmungsbedürfnis würde nicht in Aktion treten, wenn es nicht durch innere Antriebe in Richtung Sprachaufnahme gedrängt würde. Andererseits müssen sich Sprachantrieb und Nachahmungsbedürfnis totlaufen, wenn von außen her keinerlei Anregung geboten wird, bzw. auf die Äußerungen des Kindes durch die Umgebung nicht eingegangen wird. Es besteht also ein verwobenes Zusammenspiel von Innenkräften und äußeren Anregungen, die den kindlichen Spracherwerb in Gang bringen und in Fluß halten. Es ist dabei ein müßiger Streit, welche Komponente den Hauptanteil trägt, die inneren Kräfte oder die äußeren Bedingungen, da sich der Spracherwerb erst aus dem Ineinander dieser Kräfte ergibt. Sowohl beim

Fehlen jeglicher sprachlicher Kontaktmöglichkeit (vgl. Kaspar Hauser) wie bei Unfähigkeit, äußere Anregungen verarbeiten zu können (infolge Taubheit, Idiotie), unterbleibt eine sprachliche Entwicklung.

Was die Spontaneität der sprachlichen Anlagen betrifft, so ist hier nach M. Keilhacker gemessen an der Notwendigkeit für die Lebenserhaltung nicht mit derselben Intensität wie für die Anlagen zum Gehen und Laufen zu rechnen, da der sprachliche Kontakt notfalls auch durch die Gebärden ersetzt werden kann (69/92). Daraus erhellt wiederum die Verpflichtung der Umwelt, mit dem Kind sprachlichen Kontakt zu pflegen. Schon im zweiten Vierteljahr, wenn der Säugling lallend die verschiedenen Laute durchprobiert, greift er auch Laute der Umgebung auf und wandelt sie ab. Damit später das Kind den Sprachlaut auf einen Gegenstand beziehen kann, ist das Vorbild des Erwachsenen im Zusammenführen von Laut und Ding erforderlich. Wenn weiter etwa mit 1;6 das Namenfragen der Kinder einsetzt, so braucht das Kind jemand, an den es sich fragend wenden kann. Entbehrt ein Kind diese Hilfe aus irgendwelchen Gründen (z.B. Mutter berufstätig, oder Heim mit wenig Pflegepersonal), so bleibt es nach den Feststellungen von Hetzer, Reindorf sowie Descoeudres in seiner sprachlichen Entwicklung zurück. Für die Entwicklung der Sprache als erstrangiges menschliches Kontaktmittel trifft wohl die allgemeine Feststellung von Keilhacker zu: "Grundsätzlich scheint es so zu sein, daß Anlagen in ihrer Entwicklung von der Umwelt um so stärker geformt werden können, je mehr sie ihrer Natur nach für die Kontaktstiftung mit der verschiedenartig geformten Umwelt geschaffen sind" (69/87). Neben der hohen Beeinflußbarkeit dieser umweltbezogenen Anlagen erwähnt Keilhacker noch als weiteres Charakteristikum den "starken Rückgang der Beeinflußbarkeit mit der zunehmenden Entwicklung und Verselbständigung des Lebewesens" (69/87). Die bekannte Tatsache, daß die Mädchen in der sprachlichen Entwicklung die Knaben merklich überflügeln, könnte auch durch die stärkere Hinwendung der Mädchen zur Umwelt mitbedingt sein, während die Knaben ihrer größeren Eigenständigkeit wegen die gebotenen Anregungen nicht im selben Maße ausschöpfen.

Der Erwerb der Sprache bedeutet damit durchaus noch nicht passives Aufnehmen. Einerseits greift sich das Kind aus dem von der Umgebung angebotenen Sprachgut das heraus, was es verarbeiten kann, andererseits kommt es zu den schon erwähnten Neubildungen (marschieronkels = Soldat u.ä.), die, wenn auch aus der momentanen Verlegenheit im Benennen entstanden, um so deutlicher ein auch sonst übliches aktives Verarbeiten des angebotenen Sprachmaterials vermuten lassen.

c) Bedeutung der Sprache für die geistig-seelische Entwicklung des Kindes

Mit Hilfe der Sprache ist das Kind nicht mehr der verwirrenden Flut der vielfältigen Eindrücke ausgeliefert, sondern es vermag einerseits gegenüber den Dingen Distanz zu gewinnen und aus dieser Abgehobenheit heraus die Welt aufzugliedern, sich so in der Welt zurechtzufinden und darin heimisch zu werden. Am eindringlichsten zeigt uns dies das Erlebnis der taubblinden Helen Keller am Brunnen: Als sie entdeckt hatte, daß das ihr von Miß Sullivan in die Hand getastete Wort die Bezeichnung für das ihr über die Hand fließende Wasser sei, erwachte ein wahrer Entdeckungsdrang, der auch den nächsten Tag noch anhält. "Helen stand heut früh wie eine strahlende Fee auf. Sie flog von einem Gegenstand zum anderen, fragte nach der Bezeichnung jedes Dinges und küßte mich vor lauter Freude" (nach Stern, 119/193).

Es weitet sich aber auch der Erlebnisbereich. Durch das Wort sind die Erlebnisse über eine Situation hinaus erweckbar. Schon Kinder der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres weisen auf erwartbare Erlebnisse sprachlich hin und beginnen von abgelaufenen Ereignissen zu erzählen. Diese Erfahrungen werden häufig im Spiel weiter verarbeitet. Spielen und Sprechen stützen sich dabei gegenseitig, ermöglichen ein immer längeres Verweilen und ein immer intimeres Vertrautwerden mit der durchgespielten Situation.

Die Umgebung wird nicht bloß bekannter, sondern auch vertrauter, wozu W. Hansen ein sehr nettes Beispiel bringt: Sein Sohn rief bereits mit 1;0 seine Mutter mit "mama". Aber erst fünf Monate später griff er den gekürzten Vornamen des Vaters auf und sprach ihn strahlend wiederholt nach. "Es war nun ganz auffallend, daß sich mit der Benennung sein Verhältnis zu mir beträchtlich änderte. Ich war ihm irgendwie nähergerückt, vertrauter geworden und er wendete nun seine Zärtlichkeiten mir in gleichem Maße wie der Mutter zu" (52/130).

Weiterhin wächst der Mensch mit Hilfe der in der Sprache vorgebildeten Denk- und Wertungsformen von selbst in bereits ausgetretene Bahnen der Weltansicht und Weltanschauung. Dies ist zwar geeignet, in den eingefleischten Vorstellungen befangen zu bleiben und das Verstehen anderer Wertungen und Weltansichten zu erschweren. Andererseits sind diese Schwierigkeiten nicht unüberwindlich.

2. Schulkind

W. Stern meint, daß die Sprachentwicklung im vierten Lebensjahr ihren Abschluß findet, und daß der Beitrag der Folgezeit mehr in der Ausgestaltung von sprachlichen Einzelzügen liegt (119/71). Das Kind stammelt gewöhnlich nicht mehr, gebraucht also die Phoneme richtig, stellt die Wörter nicht mehr agrammatisch nebeneinander hin und bringt seine Gedanken durch Verwendung von Nebensätzen in ein Verhältnis der Unter- und Überordnung. Unter solchen Gesichtspunkten

ließe sich vielleicht Sterns Behauptung stützen. Und doch läßt sich angefangen vom Verhältnis zur Sprache bis zur Verarbeitung eines Erlebnisses und Gedankens noch recht Erhebliches an sprachlichem Neuerwerb anführen.

Was die Einstellung des Schulkindes zu Sprechen und Sprache betrifft, so fällt beim Schulanfänger noch das Zusammenfallen von erlebnisbedingtem Sprechantrieb und sprachlicher Gestaltung auf. Die Erlebnisse werden ohne darstellerische Nebenabsicht vorgebracht. Eine reflektierende Haltung muß erst allmählich im Laufe der beiden ersten Schuljahre angebahnt werden. Erst dann zeigen sich Ansätze, vom naiven Sprachgebrauch zu bewußterer Darstellung überzuwechseln. Im Verlaufe des ersten Schreib-Leseunterrichts begegnet ja auch dem Schulanfänger erstmals die Sprache als eigene Welt. Bisher waren Wort und Sache noch eine ungeschiedene Einheit. Jetzt gliedert sich das Wort in Hör-, Seh- und Sprechbild aus. Nebenher geht in dieser Zeit eine Aufgliederung zwischen vorgestelltem Inhalt und Wirklichkeit. Mit Eintritt in eine realistische Welteinstellung (7./8. Lebensjahr) gewinnt der Inhalt mehr aus der Beobachtung gesammelte Bedeutungsbestandteile, was zur Ausweitung der Aussage drängt. Das zeigt sich besonders im zunehmenden Gebrauch der Adjektiva vom 1. zum 2. Schuljahr (vgl. Beckmann, 7/274). Die Welt wird durch das intensivere Beobachten merkmalsreicher. Überhaupt vollzieht sich im Laufe der Schulzeit eine fortschreitende sich gegenseitig beeinflussende Ausgliederung und Vergenständlichung der Sprache, die durch den Unterricht gefördert wird.

a) Sprechbereitschaft und sprachliche Gestaltung

Vom Kleinkind erwähnten wir schon, daß es beim Spiel laut denkt und alles, was es gerade tut, gerne laut kundgibt. Es kennt noch nicht den Hiatus zwischen Denken und Ausdrücken.

Das Schulkind äußert sich in den ersten Jahren noch ebenso ungeziert und offen. Dabei stellt es auch Erlebnisse noch gerne durch Malen, Zeichnen, Formen und Körperausdruck dar. Je mehr es aber in die Gegenstandsauffassung der Erwachsenen hineinwächst, um so besser läßt sich die Umweltorientierung und die Verständigung darüber sprachlich allein bewältigen. Es setzt dabei auch die erwähnte Aufgliederung von Sache und Wort ein, die die bisherigen inhaltlichen Schemata, die aber doch recht erlebnisgetränkt waren (groß-klein, schön-häßlich, arm-reich) durch aus der Beobachtung gewonnene Nuancierungen ersetzt. Damit ergibt sich ein erstes Abwägen von Ausdrücken, was den Prozeß der Vergenständlichung der Sprache hinsichtlich ihres Inhalts einleitet. Die Äußerungslust beginnt sich wohl nicht zuletzt durch die einsetzende Umwelterschließung mit Hilfe der Sinne zu steigern. Busemann spricht sogar von "Schwatzalter" (um neun Jahre) und bemerkt allgemein, daß in sog. Erregungsphasen, in denen durch das Hervortreten stärkerer Expansionsbedürfnisse die Hemmungen mehr zurückgedrängt werden, auch die Redelust gesteigert ist (23).

Die erwähnte Vergegenständlichung der Sprache ist nach H. Hetzer als langsam fortschreitender Prozeß anzusehen. "Die subjektiven Momente, d.h. was die Dinge einem bedeuten, nicht das, was sie sind, sind im Denken und Sprechen für das Kind bis weit in das Schulalter hinein noch das Entscheidende" (57/3).

Die Gründe für diesen langsamen Entwicklungsprozeß sieht H. Hetzer darin, daß der Handlungsvollzug im Mitteilen eines Sachverhaltes das Kind noch völlig in Anspruch nimmt, so daß es nicht auf die Sprache sieht. Die Kontaktfunktion der Sprache steht also noch im Vordergrund. Weiterhin drängt sich dem Kind mit seinem anschauungsgebundenen Denken die Sprache nicht so leicht als Objekt auf (57/6). Zunächst kann das Vollziehbare und Wahrnehmbare an der Sprache, nämlich die Sprechbewegung und die Lautbildung vergegenständlicht werden, eigentliche Sprachgestaltung setzt nach H. Hetzer erst am Ende, nicht am Anfang des Schulalters ein (57/6). Allerdings ist diese globale Feststellung H. Hetzers geeignet, feinere Abstufungen des Gestaltungsvermögens zu übersehen, wie sie W. Seidemann herausstellt. Nach W. Seidemann erweitert sich die sprachliche Gestaltungsfähigkeit während der Schulzeit in drei Stufen: Während auf der Unter- und Mittelstufe vorwiegend die Gestaltung der Einzelausdrücke gelingt (zweites bis viertes Schuljahr), achtet der Schüler etwa vom fünften bis siebten Schuljahr schon mehr auf das Verbinden der Einzelgedanken. Etwa ab achtem Schuljahr gelingt es, von einem übergreifenden Gesichtspunkt aus das sprachliche Produkt zu einer "Gestaltungseinheit" zu formen. Dabei überformt jede neue Stufe die vorherige, läßt aber den Teilformungsabsichten weiterhin ihren Spielraum (116/58 ff.). Damit zeigt sich, daß wir den Begriff Gestaltung nicht bloß auf den letzten Entwicklungsabschnitt einschränken dürfen, sondern daß wir auch das Ringen um den Einzelausdruck auf der Mittelstufe als Gestaltungsleistung ernst zu nehmen haben.

b) Sprechfertigkeit und Sprechweise

Beim Schulanfänger lassen sich noch recht häufig Mängel in der Aussprache feststellen.

Beim Säugling herrscht zunächst nur motorische Betätigung der Stimmorgane vor. Aber schon während der Lallperiode werden die produzierten Laute beachtet. Es gelingt aber noch keine lautgetreue Nachformung. Dasselbe zeigt sich dann, wenn das Kind zu sprechen beginnt. Undifferenzierte Auffassung und ungenügende Beherrschung der Sprechmotorik bringen es mit sich, daß nur bestimmte Lautgestalten vorherrschen. Unbetonte Silben werden weggelassen (put = kaputt, lade = Schokolade), bestimmte Lautqualitäten beherrschen das Feld (beibib = Bleistift, boof = Topf). Dadurch erhält das Klangbild in der Periode des physiologischen Stammelns, die dem Kind zusagende Klangprägnanz. Es liegen also gewisse Formungstendenzen vor, so daß man mit der Feststellung, die Aussprache sei fehler-

haft und verstümmelt, diesen Erscheinungen nicht voll gerecht wird, worauf besonders Hansen hinweist (52/148 ff.).

Im Laufe der ersten Schuljahre vermag das Kind Sprechbewegung und Lautbildung auszugliedern und zu objektivieren, wodurch es dem Bemühen der Schule näherkommt, eingefahrene kleinkindhafte Sprechgewohnungen (Stammeln) abzubauen und neue Hör- und Sprechgestalten zu übernehmen.

W. Neuhaus gibt an, daß etwa 20% der Schulanfänger Sprachgebrechen zeigen (88/64), wobei allerdings nicht zu ersehen ist, wie hoch der Anteil der Stammler ist. Zum Verständnis des Stammelns liefert F. Trojan einige beachtenswerte Hinweise: Die menschlichen Sprachlaute entwickeln sich in einer im ganzen feststehenden Reihenfolge. Zu den frühesten Lauten gehören a, m, p und t, während k, g, f, w, ch, s und sch, sowie l und r am spätesten auftreten. Beim Stammler fehlen gerade die späten Laute. "Sie haben sich von den sie 'fundierenden' Lauten noch nicht völlig abgelöst oder sind durch anderweitige störende Einflüsse zu einer Fehlentwicklung gelangt. Aus diesem Grunde kommen S-Fehler so häufig vor, während p oder m nahezu niemals unrichtig gebildet werden" (46/9 f.). Trojan berichtet auch, daß bei bestimmten Aphasien die entwicklungsmäßig späteren Laute früher abgebaut werden. Beim Stammler ist also der Differenzierungsprozeß der Laute aus irgend einem Grunde beeinträchtigt, wobei meist noch mangelhafte Beherrschung der Konsonantenverbindungen (pl, kl, schl, pr, tr, pfl, spr, str) dazukommt, was ebenso als "Merkmal der verzögerten Sprachentwicklung" anzusehen ist (46/99).

c) Sprachformung und Sprachinhalt

Die Verzögerung der Sprachentwicklung zeigt sich bei manchen Schulanfängern auch noch in Behinderungen bei der Satzbildung, von kleineren Schwierigkeiten in der grammatisch-syntaktischen Fügung angefangen bis zur Darstellung eines Inhalts in der Art der Ein- und Zweiwortsätze, wie wir dies aus der Zeit zwischen zweitem und viertem Lebensjahr kennen. Allerdings sind Stammeln und Agrammatismus nicht immer miteinander gekoppelt.

Eine weitere Schwierigkeit für viele Schulanfänger liegt in der Dialektverhaftung. Viele Kinder kommen auch heute noch erst bei Schuleintritt mit der hochdeutschen Sprache in Berührung und haben Mühe, von ihrer Haussprache aus den Zugang zu ihr zu finden.

Das Kind, das bisher unbekümmert plauderte, soll nun seine Aussprache unter Kontrolle nehmen, soll die gereinigte Aussprache mit Schriftsymbolen verbinden und soll Schriftsymbol und Laut miteinander aus einem Wort ausgliedern, um sich das Rüstzeug zum Verstehen und Gebrauch der Schriftsprache zu erwerben. Diese Gleichzeitigkeit der Bemühungen bedeutet für das Kind eine erhebliche Anforderung.

rung, wenn nicht Überforderung, da dem Kind ein Reflektieren über die Sprache noch nicht liegt, was sich auch im inhaltlichen Bereich geltend macht.

Für den Schulanfänger steht bei seinen Berichten noch nicht die Sache im Mittelpunkt, sondern das Erlebnis. Dabei wird gerade aneinandergereiht, was dem Kind einfällt. Jedes Einzelerlebnis ist gleichrangig, eine Unterscheidung nach Sinngehalten und damit das Bedürfnis nach Verwendung von Nebensätzen ist nicht gegeben. Beckmann spricht von "Bildaufsatz" (7/275). Jeder Satz drückt einen abgehobenen Erlebnisteil aus, der sich zeichnerisch darstellen läßt. Die einzelnen Bilder werden höchstens äußerlich durch "und" verbunden. Tätigkeiten und Sachverhalte sind kaum näher gekennzeichnet. Zusammen mit den unvollständigen Sätzen ergibt sich damit der Eindruck unpräziser Ausdrucksweise, was nach Hansen (52/349) eine noch recht undifferenzierte Erlebnisweise erwarten läßt. Die Welt ist noch vom Erlebnishaften her gegliedert und scheidet sich in die Extreme von groß und klein, hell und dunkel, schön und häßlich, gut und böse.

Eine stärkere Hinwendung zur Umwelt zeigt sich stetig wachsend ab zweitem Schuljahr in der Zunahme der Adjektiva, konkreter Verba und Ortsadverbien. Die Sätze werden umfangreicher. Die Welt ist nicht mehr schematisch gegliedert, sondern wird fülliger und farbiger. Die Einzelercheinungen werden präziser erfaßt. Der Gedankenablauf wird geordnet. Der Handlungsablauf in seinem zeitlichen Nacheinander wird zum Ordnungsschema, woran sich der Bericht orientiert. Die Handlungen selbst gewinnen durch beigefügte Adverbien an Plastizität. Das Ich als Erzählungsmittelpunkt tritt zugunsten des Berichtes von Beobachtetem zurück.

Auf der Oberstufe der Volksschule vollzieht sich eine neue Wandlung. Das Kind wendet sich weg von der Farbigkeit der Umwelt, gewinnt Distanz und Überblick über die Dinge und bevorzugt darum Verallgemeinerungen. Das gestattet ihm auch, den Inhalt besser aufeinander zu beziehen und die Gedanken in ein logisches Ordnungsverhältnis zu bringen, wodurch eine äußerliche Aneinanderreihung stark zurücktritt. Inhaltlich treten die Gebiete des Wissens in Erdkunde, Geschichte und Naturkunde, besonders auch der Technik in den Vordergrund, wenigstens bei den Knaben, wogegen die Mädchen stärker an persönlichen Beziehungen interessiert sind. Der 12- und 13jährige weiß aber auch, daß er mit der Sprache Wirkungen erzielen kann. Nicht bloß, daß er Übertreibungen und Kraftausdrücke in die schriftliche Darstellung einbaut, er probiert auch die Wirkungen durch, die durch Veränderungen am Wortstamm sowie durch Vor- und Nachsilben erzielt werden können, was mit dem Kraftmeiertum der Knaben bzw. der Putzsucht der Mädchen dieser Altersstufe parallel geht. Es finden sich jetzt Elative und Superlative besonders gehäuft.

Bevor der Jugendliche die Volksschule verläßt, scheint sich mit Beginn der Reifungszeit eine gewisse Beruhigung nach außen hin abzuzeichnen. Allgemein ist auch bekannt, daß sich das Leistungsniveau zu heben beginnt. An alterstypischen sprachlichen Einzelercheinungen hebt J. Hagemann das Berauschen am Wortklang, das Auskosten der Mehrdeutigkeit der Begriffe, die Neigung zu übertriebener Begrifflichkeit, das Aufblähen der Sätze zu Schachtelsätzen hervor (48/41 f.). Inhaltlich zeigt sich der immer stärkere Wechsel vom Anschaulichen zum Gedanklichen, wobei auch psychologische Begriffe eine stärkere Rolle spielen. Es macht sich auch eine Wendung vom Zufälligen zum Allgemeingültigen und Prinzipiellen geltend.

Hierin scheint sich das anzubahnen, was W. Seidemann besonders ab achtem Schuljahr als Ersteben der "Gestaltungseinheit" heraushebt. Seidemann versteht darunter die Bemühung, Einzelbeobachtungen einem tragenden Gedanken einzuordnen (116/59). Die Charakterisierung nach J. Hagemann zeigt jedoch, daß am Ende der Volksschulzeit nur in Ansätzen bzw. Einzelfällen dieses Gestaltungsniveau erreicht wird.

Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen in der schriftlichen und mündlichen Darstellung ergeben sich aus der verschiedenen Umwelteinstellung. Der Knabe ist mehr vom sachlichen Interesse getragen. Seine Einstellung ist mehr distanzierend, so daß die objektiven Gegebenheiten stärker berücksichtigt werden. Das Mädchen bevorzugt mehr die mitmenschlichen Verhältnisse. Das stärker ausgeprägte Kontaktstreben erfüllt die Umgebung ausgesprochener mit persönlichen Attributen. Das Mädchen hängt somit mehr am Zuständlichen, der Knabe tritt mehr mit dem Anspruch des Bewältigens auf.

d) Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Daß sich Unterschiede zwischen Sprechen und Schreiben zeigen, ist aus der ganz verschiedenen Einstellung abzuleiten. Das Sprechen ist an ein Gegenüber gerichtet, dem man sich mitteilen will. Diese konkrete Aufforderungssituation drängt zu unmittelbarer Darstellung der Gedanken. Was nicht in den Worten allein zum Ausdruck kommen kann, erscheint in Lautstärke, Tonhöhe, Tempoveränderungen. Besondere Unterstreichungen durch Mimik und Gestik, ja durch Veränderung der Körperhaltung helfen mit, den Inhalt zu verdeutlichen. Die Aussagekraft liegt nicht bloß im lautenden Wort, sondern auch im wortlosen Gesamtausdruck.

Beim Schreiben fehlt das konkrete Gegenüber, wodurch der unmittelbare Aufforderungscharakter zu einer Mitteilung entfällt. Der Wegfall der Darstellungshilfen durch Mimik und Gestik u. dgl. zwingt dazu, die Gedanken fein säuberlich in Worte und Sätze unterzubringen. Es setzt Wortwahl ein, gedankliche Verknüpfung tritt stärker hervor, da das bereits schriftlich fixierte Ausgangs- und Kontrollpunkt für

anknüpfende Überlegungen ist, während die Dynamik der Rede weniger zurückblicken läßt, sondern vorwärts treibt. Im ganzen trägt die Rede mehr dynamisches Gepräge, wobei affektive Momente stärker hervortreten. Beim Schreiben hingegen setzt sich mehr überlegte Gestaltung durch, da mehr die rationale Schicht zum Tragen kommt.

Der schriftliche Ausdruck in den unteren Schuljahren leidet natürlicherweise noch unter der Ungeläufigkeit der Schreibbewegung und der rechtschriftlichen Unsicherheit. H. Deußing spricht von einem "Mißverhältnis zwischen Sprech- und Schreibfertigkeit" in den unteren Schuljahren, das aber durch stärkeren Übungsfortschritt in Schreibfertigkeit bald ausgeglichen ist, so daß sich in den Unterschieden zwischen mündlicher und schriftlicher Darstellung immer mehr eine Differenzierung zwischen Sprech- und Schreibsprache geltend macht (29/20). Und doch zeigen sich schon auf der Unterstufe typische Ausprägungen der schriftlichen Darstellung. Nach H. Deußing ist bereits im zweiten Schuljahr der erweiterte Satz im Schriftlichen häufiger vertreten als im Mündlichen, auch die Satzgefüge treten beim Schreiben früher auf als beim Sprechen (29/19).

A. Busemann bestätigt diese Überlegungen über die Unterschiede zwischen Sprech- und Schreibsprache anhand der Untersuchungen über das Verhältnis aktionaler zu qualitativer Aussage. Die Sprechsprache neigt mehr zu aktionaler Aussage, während die Schreibsprache mehr zu qualitativer Darstellung verleitet (21/87).

III. Hilfsschule und Hilfsschulkind

Man spricht heute immer wieder von einem Strukturwandel der Hilfsschule (40) und meint damit (zunächst vorläufig skizziert) den Wandel von der früheren Geistesschwachenschule zur heutigen Schule für die lern- und leistungsbehinderten Kinder. Jede Arbeit, die sich mit dem Hilfsschulwesen befaßt, hat dies zu berücksichtigen. Es ist daher unstatthaft, Literatur aus früheren Jahrzehnten unbesehen mit der gegenwärtigen Literatur in eine Reihe stellen zu wollen oder von der heutigen Situation der Hilfsschule aus zu beurteilen. Dazu kommt noch, daß alle Charakterisierungen des Hilfsschulkindes aus den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts noch unter dem Schatten elementenhaft-mechanistischer psychologischer Denkweise stehen, so daß es billig ist, diese Beschreibungen als ergebnislos hinzustellen (42/36). Die Aussagen eines Fuchs, Frenzel oder Rössele sind daher auch unter diesem historischen Doppelaspekt des Wandels der Hilfsschule wie des Wissenschaftsstandes zu beurteilen. Somit scheint es besonders angebracht, der Entwicklung der Hilfsschule und der Hilfsschulwissenschaft nachzugehen und anschließend auch speziell sprachpsychologische Ergebnisse zum Thema Hilfsschulkind anzufügen.

1. Hilfsschule und Hilfsschulkind in geschichtlicher Sicht

Pestalozzis Haltung, die auch den "niedersten Menschen" für bildungs- und erziehungswürdig hielt, verbunden mit christlicher Nächstenliebe und Nächstenverantwortung hat den Anstoß zu unterrichtlicher und erziehlicher Förderung der bisher vergessenen armen, verwaisten, verwahrlosten, mindersinnigen und geistesschwachen Kinder gegeben. Jahrhundertlang ausgestoßen oder wenigstens gemieden, wenn nicht unter Einfluß von Dämonenglauben gefürchtet, vegetierten diese Menschen von Ausnahmen abgesehen außerhalb des Kreises menschlicher Gemeinschaft. Bei den Blinden und Taubstummen entdeckte man zuerst die Ansprechbarkeit des Innern auf Bildungsreize. Während die Blinden- und Taubstummenanstalten bereits in erfreulichem Ausmaß zunahmen, setzten auf private Initiative hin die ersten Versuche ein, die Idioten in Anstalten nicht bloß zu versorgen, sondern auch Bildungsversuche mit ihnen anzustellen.

Lehrer Guggenmoos errichtete 1816 in Hallein eine Privatschule für kretinoide, taubstumme, sprachkranke und schwerhörende Kinder. 1829 wurde die Schule nach Salzburg verlegt, 1835 mußte er Schule und Anstalt schließen, da ihm die nötige behördliche Unterstützung versagt wurde. Er hatte sich bemüht, diese mit den verschiedenen Ausfällen behafteten Kinder ab siebtem Lebensjahr in Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion zu fördern.

Pfarrer Haldenwang gründete 1835 zu Wildberg in Württemberg die erste deutsche Anstalt für Schwachsinnige - meist waren es kretinöse Kinder - mit dem Ziel, die Kinder mit Hilfe des Unterrichts zur Konfirmation zu führen, um sie so an den Segnungen der Religion Anteil nehmen zu lassen.

Als der Arzt Guggenbühl aus Matt, Kanton Glarus, einen zwergwüchsigen Kretinen beobachtete, wie er vor einem Kreuze das Vaterunser betete, glaubte er, daß auch diesen Menschen zu helfen sein müsse. In Maltens "Weltkunde", einer angesehenen und weitverbreiteten Zeitschrift, rief er die Öffentlichkeit auf, mitzuhelfen, um das Land vom Kretinismus zu befreien. 1840 gründete er auf dem Abendberg bei Interlaken eine Kretinenheilanstalt. Durch medizinische Behandlung und pädagogische Einwirkung erhoffte er sich die Rettung dieser armen Kinder. Aus wahrhaft christlichem Verantwortungsbewußtsein heraus fühlte er sich zu diesem Vorhaben getrieben: "Daß die unsterbliche Seele bei jedem von Menschen geborenen Geschöpf dieselbe ist, war die leitende Idee aller meiner Bemühungen" (nach Sengemann bei 122/10). Seine pädagogischen Bemühungen zielten auf Kraftentwicklung, die er in Körperschulung, Sinnesübungen, Ausnützung des Gemeinschaftslebens zu Gefühls- und Willensbildung zu erreichen suchte. Nach diesem Vorkursus führte er die Kinder in Lesen, Schreiben und Rechnen ein und zog sie zu Haus-, Garten- und landwirtschaftlichen Arbeiten heran, um sie so für das "bürgerliche Leben" vorzubereiten. Mit seiner Anstalt bot er

ein Vorbild für spätere Gründungen von Idiotenanstalten. Ärzte und Lehrer aus den verschiedenen Ländern holten sich Anregung bei Guggenbühl. Wenn auch ab der Mitte des 19. Jahrhunderts immer neue Idiotenanstalten gegründet wurden, so ging man später zaghafter an Neugründungen, da sich die von Guggenbühl in Aussicht gestellte Heilung des Schwachsinnns nicht bestätigte.

Einen Einblick in die pädagogische Arbeit dieser Anstalten bieten die Berichte von Glätsche an der "Königlich-Sächsischen Idiotenanstalt Hubertusburg", der ersten 1846 gegründeten staatlichen Einrichtung. Den psychologischen Ausgangspunkt der Arbeit sah Glätsche in der Schwäche der geistigen Vermögen, so daß demgegenüber pädagogisch eine Stärkung dieser Kräfte versucht werden mußte. Da auch erhebliche körperliche Auffälligkeiten vorlagen (u.a. Lähmungen), betonte er auch Körperschulung. Die Kinder sollten in einem sechsstufigen Lehrgang, der von Sinnesübungen aus zur Abstraktion und vom Hantieren zum Bildnachzeichnen führte, aber auch die sprachliche Schulung betonte, befähigt werden, am Elementarunterricht der Volksschule teilzunehmen. Das Ziel war also, Anschluß an den Unterricht der Volksschule zu gewinnen. Die Einführung in Lesen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen stand unter der Absicht der Kräfteentfaltung. Allerdings verfolgte man mit den Handfertigkeitenübungen auch das Ziel der "Bildung zur Erwerbsfähigkeit" (122/12). Als Endziel wurde die Bildung des sittlich-religiösen Gefühls erstrebt.

Nun waren diese Anstalten zwar nicht die direkten Vorläufer der späteren Hilfsschulen, aber die davon ausgehende Bewegung¹⁾ erbrachte das Ergebnis, daß auch diese Kinder - dabei handelte es sich nach F. Frenzel um die schwersten Fälle von Geistesschwachen sowie um Epilptiker und Geistesgestörte (43a/32 f.) - der Bildung und Erziehung zugänglich sind. Schließlich waren die in den Idiotenanstalten tätigen Lehrer die ersten Heilpädagogen, die den Hilfsschullehrern unterrichtliche und erziehlische Erfahrungen mit solchen Kindern anbieten konnten.

Nicht wissenschaftliche Indikationen, sondern das Verantwortungsgefühl diesen verlassenen Kindern gegenüber regte also die Gründung der ersten Versorgungs- und Bildungsanstalten für diese schwer entwicklungsgestörten Kinder an.

¹⁾ Durch Guggenbühl wurde - nach L. Bopp (15/§ 10) - der Priester Josef Probst (+ 1889) angeregt, in Ecksberg bei Mühldorf a. Inn eine Anstalt zu errichten. Männer der Inneren Mission wie Barthold, Sengelmann, v. Bodelschwingh, katholische Geistliche wie der Dillinger Seminarregens J. Wagner (+ 1886) und sein Schüler D. Ringeisen (+ 1904), auf den die großen Ursberger Anstalten zurückgehen, griffen ebenfalls Guggenbühls Gedanken der Bildung der Geistesschwachen in den Anstalten auf.

Man nahm diese Menschen in die christliche Gemeinschaft auf, suchte die Kräfte bestmöglich zu entfalten, um die Kinder wenigstens zu religiösem Mitleben zu führen.

Von der Volksschule her, die im letzten Jahrhundert als Schule der untersten, breiten Volksschicht allein unentgeltlichen Unterricht erteilte, und die sich auch mit denentwicklungsrückständigen und oft auch vernachlässigten Kindern abzumühen hatte, ging ein weiterer erst noch vorläufiger Anstoß zur Sonderbetreuung für diese Kinder aus. Rektor Haupt aus Halle/Saale stellte 1859 bei der Städtischen Schulkommission den Antrag, "eine eigene Klasse für nicht vollsinnige Kinder, jetzt 17 an der Zahl, mit täglich zwei Stunden Unterricht zu errichten" (122/16). Der Antrag fand Zustimmung und so entstand die erste Nachhilfeklasse. Das Ziel war, die Kinder so weit zu fördern, daß sie wieder mit Erfolg am Volksschulunterricht voll teilnehmen könnten. Schwachsinnige, schwerhörige, fast erblindete, sprachlich vernachlässigte und gelegentlich auch körperlich gebrechliche Kinder nahmen an diesem Sonderunterricht besonders in Lesen, Schreiben und Rechnen teil. In einem dreistufigen Lehrgang sollte nicht über den Stoff der Mittelstufe der Volksschule hinausgegangen werden. Als spezielle Arbeitsziele und -weisen in der Nachhilfeklasse werden erwähnt: den Geist der Kinder durch Anschauungs- und Sprechübungen zu stärken. Anschauliches Erzählen und sorgfältige Begriffsbildung sollten dabei die entsprechenden Hilfen sein. Beim Erlernen eines Buchstabens sollen Schriftbild und Buchstabennamen durch eine Geschichte aufeinander bezogen werden.

Die Situation in Halle steht nicht isoliert da, sondern fand Nachahmung in Dresden-Altstadt (1867), Elberfeld (1879), Braunschweig (1881) und Leipzig (1881). Besonders K.F. Kern und Th. Stötzner setzten sich seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts für die Gründung von Nachhilfeklassen neben den Anstalten ein. Th. Stötzner veröffentlichte 1864 die erste Schrift, die auf diese Vorform des Hilfsschulwesens einging mit dem Titel: "Über Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben". Er richtete darin die dringende Mahnung an die Schulbehörden, Nachhilfeklassen zu errichten, damit diese Kinder zu brauchbaren Menschen herangebildet werden können.

So sehr sich in den Nachhilfeklassen schon selbständige Arbeitsweisen abzeichneten, die es erst ermöglichten, Bildungserfolge zu erzielen, so mußten dem festgelegten Ziel entsprechend die Kinder wieder der Volksschule zurückgegeben werden. Natürlich blieb es nicht aus, daß manche Kinder doch wieder in die Nachhilfeklasse geschickt werden mußten. Schließlich verblieb eine Gruppe von Kindern, die man trotz aller Förderungsversuche doch nicht der Volksschule zurückgeben konnte. In Berlin, wo sich die Nebenklassen bis 1911 hielten, konnten 1903 nur 5% der Kinder wieder den vollen Volksschulunterricht aufnehmen. Aus der Praxis heraus entstand das Bedürfnis, die Kinder der Nachhilfeklassen der Volks-

schule nicht mehr zurückzugeben, sondern sie nach selbständig erarbeiteten Lehrplänen zu unterrichten und folglich zu einem mehrklassigen, selbständigen Schulsystem zu gelangen. Doch damit beschwor man heftige Einwände und Widerstände herauf. Die Eltern wandten sich gegen die drohende Diffamierung, Pädagogen wiesen auf die nachteilige lebenslängliche Abstempelung hin und befürworteten eher eine Herabsetzung der Klassenstärken und der Unterrichtsziele der Volksschule und die Kommunen scheuten vorerst noch größere Ausgaben für eine Einrichtung, deren Erfolg ihnen noch recht fraglich erschien. Die Gründung selbständiger Hilfsschulen unterblieb in Berlin gerade unter dem Eindruck dieser Argumente. Von 1898 bis 1911 gab es hier nur Nebenklassen. Hier und dort versuchte man Nachhilfeunterricht mit dem Ziel eines Abschlußunterrichts. Dadurch versuchte man Schwachbefähigten und sonstwelchen Schulversagern zu helfen. Aber diese Versuche wurden aufgegeben und schließlich 1892 durch Erlaß des preußischen Unterrichtsministers für Preußen verboten.

Mittlerweile hatte sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß Schwachsinn nicht heilbar sei, daß sich aber durch eigenständigen Unterricht die schwachen intellektuellen Kräfte ausnützen lassen (43b/64), was nach Fr. Frenzel viel zur Förderung einer selbständigen Entwicklung beitrug. Daneben dürften aber auch die Bestrebungen der Lehrerschaft an den Nachhilfeklassen nicht ohne Nachwirkung gewesen sein. Kiehlhorn aus Braunschweig hat auf der "Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung" 1887 in Gotha nach einem Aufklärungsvortrag erreicht, daß folgende Entschließung angenommen wurde: "Schwachbefähigte Kinder, d.h. solche, welche Spuren von Schwachsinn in solchem Grad an sich tragen, daß ihnen nach mindestens zweijährigem Besuch der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist, müssen besonderen Schulen (Hilfsschulen, Hilfsklassen) überwiesen werden" (43a/50).

Selbständig errichtete Hilfsschulen dieser Zeit konnten den Beweis erbringen, daß sie weitaus bessere unterrichtliche Erfolge erzielen konnten als die Nachhilfeklassen, in denen die Kinder ja doch streckenweise noch gleichen Unterricht mit den Volksschülern hatten. Die aufkommende Hilfsschulbewegung geriet aber auch in Gegnerschaft mit den Vertretern der Idiotenanstalten, so sehr die Hilfsschullehrer dankbar sein mußten, daß sie sich die Erziehungs- und Unterrichtserfahrung der Kollegen der Anstaltsschulen, besonders auch in den "Konferenzen für das Idiotenwesen" zunutze machen konnten. P. Dohrmann stellt in einem Rückblick fest: "Die 'Konferenz für das Idiotenwesen' lehnte die Errichtung von Hilfsschulen aus eigensüchtigen Gründen ab. Es bestand bei ihren Mitgliedern, vor allem bei den sog. Experten, die auch später wiederholt geäußerte Besorgnis, es möchten den Anstalten durch die Hilfsschulen alle noch irgendwie bildungsfähigen Schüler - und mit ihnen die Paradenfälle - entzogen werden" (34/12). Diese Spannungen führten 1888 unter Stadtschulrat Dr. Wehrhan, Hannover,

zum Zusammenschluß zu einem Gesamtverband der Hilfsschulen Deutschlands. Nach dieser organisatorischen Konsolidierung der Hilfsschullehrerschaft war auch eine wirksame Vertretung von Schule und Lehrerstand gegenüber Behörden und Öffentlichkeit möglich. Darüber hinaus boten die alle zwei Jahre stattfindenden Verbandstage Gelegenheiten, sichere Standpunkte zu gewinnen, in der Beurteilung des Hilfsschulkindes, in den den Kindern angepaßten Arbeitsweisen und in der Ausnützung der sozialen Fürsorge. Ab 1904 gab der Verband zunächst in gewissen Abständen Mitteilungen heraus und ab 1908 erschien die Verbandschrift "Die Hilfsschule" in monatlichen Abständen. Wissenschaft und Praxis kamen hier zu Wort. Nach Tornow stand im Vordergrund das Problem der Methode "als Hilfe der Wissens- und Kenntnisübermittlung" noch nicht aber die erzieherische Aufgabe der Hilfsschule (122/26).

Im wesentlichen hat sich bis zur Jahrhundertwende in Deutschland die Zweckmäßigkeit einer besonderen Schuleinrichtung für schwachbegabte Kinder durchgesetzt. Durch den Erlaß des preußischen Kultusministers vom 2.1.1905 wurde behördlicherseits erstmals die Stellung der Hilfsschule eindeutig festgelegt: "Die Hilfsschule ist keine Nachhilfschule, und sie verfolgt nicht das Bestreben, die ihr anvertrauten Kinder nach einiger Zeit in die Volksschule zurückzuführen" (43b/7 f.). Gerade um diese Zeit erfolgte Neugründung auf Neugründung. Es entstand unter den Schulverwaltungen ein sonst wohl seltener Wettstreit in der Errichtung dieser neuen schulischen Einrichtungen, so daß 1905 in Deutschland bereits in 180 Städten 492 Hilfsschulklassen mit 5.868 Knaben und 4.753 Mädchen bestanden (ohne Berlin).

Dieser äußeren Festigung entspricht ein Bestreben, zu einer Klärung in den wichtigsten Fragen zu kommen. Ausgangspunkt und die wichtigste Überlegung bildete die Frage: Welche Kinder gehören in die Hilfsschule? Die Volksschule wollte, so gewinnt man nach der Darstellung von Maennel den Eindruck (84/25 ff.), gerne noch andere Kinder abgeben, als die Hilfsschule aufzunehmen geneigt war. Verwahrloste, erziehungsschwierige Kinder, Kinder aus traurigen häuslichen Verhältnissen sollten nach Maennel nicht der Hilfsschule zugeführt werden. Es sollten nur Kinder mit Intelligenzmängeln aufgenommen werden. Von ärztlicher Seite lehnte man Epileptiker und moralisch-schwachsinnige Kinder ab (d.h. Kinder mit Neigung zum Lügen, Stehlen, zu Gewalttaten, zum Streunen u.a.).

Eine große Schwierigkeit tat sich in der praktischen Durchführung der Auswahl dieser Kinder auf. Hier war man weitgehend auf die Mithilfe des Arztes angewiesen. Aber auch von dort konnte man sich noch nicht restlose Klärung erhoffen. Bezüglich der Typisierung nach Ziehen (Debilität, Imbezillität und Idiotie) war man sich nur über die tiefste Stufe, die Idioten, klar, daß sie "auf der untersten Stufe menschlicher Entwicklung stehen" (73/36). Manche Psychiater sahen in den

körperlichen Mängeln und Krankheitszuständen die Ursache für die Reduzierung der geistigen Leistungsfähigkeit (Dillner, Plauen), andere äußern Skepsis (Kalischer, Berlin). Anderen fiel die durchschnittliche körperliche Rückständigkeit bezüglich Größe und Gewicht auf. Eine Deutung der Verursachung von der Milieuseite drängte sich auf, da in den Industriestädten die Zahl der hilfsschulbedürftigen Kinder höher lag. Alkoholismus, Syphilis, Wohnungselend, die in den Großstädten im Zunehmen begriffen waren, wurden als vermutliche Ursache angegeben (73/33). Auch bezüglich der Hilfsmöglichkeiten für den Arzt ergaben sich neue Fragen, die zur Lösung drängten. Welche Wirkung erzielt ein operativer Eingriff bei behinderter Nasenatmung, war eine um die Jahrhundertwende leidenschaftlich debattierte Frage. Sie erbringt gesteigerte intellektuelle Leistungsfähigkeit meinen die einen, sie schwächt nur die Hörbehinderung und die Sprechstörungen ab, meinen die anderen.

Die Hilfsschullehrerschaft bemühte sich, zunächst wenigstens im großen Rahmen ihre Arbeit abzustecken. Auf dem Kasseler 2. Verbandstag des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands trägt Kielhorn 1899 seine Leitsätze über Unterrichtsfächer, Stundenplan und äußere Organisation vor.

Bei der beständigen Ausweitung des Hilfsschulwesens mußte man auch auf Nachwuchsgewinnung sehen. An eine besondere Vorbildung war bei dem schnellen Ausbreitungstempo noch gar nicht zu denken. Man hätte am liebsten Lehrer aus den Hellerziehungsanstalten für die Hilfsschulen gehabt. Das Angebot von dort her war aber sehr gering. Man mußte also froh sein, wenn sich genügend Lehrer aus der Volksschule zur Verfügung stellten. Und doch wollte man eine Auswahl treffen. Hier bevorzugte man gewandte Unterklasselehrer, dort wollte man generell jüngere Kräfte gewinnen. Die ersten Vorstellungen über eine geregelte Ausbildungsmöglichkeit werden ausgesprochen. Maennel z.B. denkt an eine Zentralstätte in einer Universitätsstadt, wo theoretisch und praktisch tüchtige Hilfsschullehrer "im Verein mit Medizinern, Juristen, Volkswirtschaftlern der Universität alljährlich Kurse abhalten" (84/138).

Bezüglich der äußeren Organisation spielt mit Rücksicht auf die häufige Durchkreuzung der heilpädagogischen Bemühungen durch ein erziehungsuntüchtiges Elternhaus noch immer die Angliederung einer Anstalt eine Rolle (Heller, Laquer).

So stellt sich diese erste Epoche der Entwicklung der Hilfsschulen als eine Zeit großer Unsicherheiten bezüglich der Auswahl des Schülerguts für die Hilfsschule, bezüglich einer Klärung der Intelligenzdefekte, bezüglich des Mitwirkungsbeereichs des Arztes besonders des Psychiaters, bezüglich der Organisation der Hilfsschule und schließlich bezüglich der Ausbildungserfordernisse des Hilfsschullehrers dar. Echte menschliche Hilfe bot sich aber diesen Kindern neben der besonderen

Betreuung in den Hilfsschulen trotz aller diagnostischen und unterrichtsmethodischen Schwierigkeiten allein schon durch die medizinische Erkenntnis bzw. ärztliche Einstellung, daß der Schwachsinnige nicht faul oder böswillig, sondern krank sei (73/21). Gerade bei dem damals üblichen, überheblichen Leistungsdenken, wovon noch die Rede sein wird, ist die Auswirkung dieser ärztlicherseits propagierten Einstellung nicht gering einzuschätzen.

Blicken wir zurück, so ist festzustellen: Religiös-karitative humanitäre Motive drängten danach, sich der geistig Hilflosen anzunehmen, sie in Anstalten unterzubringen, sie zu versorgen, ihre intellektuellen Fähigkeiten anzuregen, sie besonders ins religiöse Leben einzuführen und schließlich sie auch zu einer Lebensbetätigung (Beschäftigung) zu führen. Allzu kühnes Planen ohne fundierte Kenntnis von der besonderen Artung dieser Kinder konnte zwar die Ausbreitung der Gedanken der Fürsorge und Ausbildung nicht beirren, mußte aber doch eine ernste fachliche Besinnung, im besonderen eine Anlehnung an die Psychiatrie erstreben, wozu diese gerne ihre Dienste anbot. Man brauchte anfänglich noch keine einzelnen Kennzeichnungen, man wollte allen Kindern helfen, hatte schon konkrete Ziele im Auge, und der Helferwille allein schien zu genügen.

In der Charakterisierung dieser Kinder kam man noch kaum über vorwissenschaftliche Begriffe wie "Mangel an Geisteskraft" hinaus. Auch sah man hierin den hauptsächlichsten Ausfall. Die vielfachen Körpergebrechen und -schäden waren zwar nicht zu übersehen und man versuchte auch die Kräfte des Körpers durch gymnastische Übungen, durch Wanderungen u. dgl. zu stärken, aber eine gesamt-persönliche Betrachtung lag noch recht ferne, damals auch noch im Bereich der zuständigen Wissenschaften.

Aus dem Bemühen der Volksschule nach stärkerer individueller Förderung der Kinder entwickelten sich in den größeren Städten zunächst Nachhilfeklassen. Wie schon erwähnt, waren es nicht bloß Schwachsinnige, sondern auch Kinder mit Sinnesdefekten und Sprachstörungen, auch mit Körpergebrechen, für die durch Nachhilfeunterricht die Volksschullehrziele erreichbar werden sollten. Ob dieses Ziel erreichbar sei, darüber zerbrach man sich zunächst nicht den Kopf. Die an den Nachhilfeklassen verwendeten Lehrer unterrichteten, wie sie es bisher gewohnt waren, benützten dieselben Bücher, versuchten sich brauchbare Wege zurechtzurücken, um dem Ziel gerecht zu werden. Sie waren häufig, wie es damals üblich war, auf Kenntniserwerb bedacht, wobei ihnen das gute mechanische Gedächtnis mancher Geistesschwacher entgegenkam.

Mit der Verselbständigung der Hilfsschulen erwuchs den Lehrern eine neue Verantwortung. Sie hatten diese Kinder fürs Leben vorzubereiten und die Kommunen, die die neuen Finanzlasten für Schule und Lehrer zu tragen hatten, erhofften sich durch Erreichung der Erwerbsfähigkeit dieser Kinder eine Entlastung bezüglich der Wohlfahrtsausgaben. Schon die Tatsache, daß der Hilfsschullehrer

jetzt allein verantwortlich die Kinder fürs Leben reif zu machen hatte, gab Auftrieb, sich zu bemühen, die Eigenart der Kinder kennenzulernen und die Möglichkeiten und Grenzen besonderer Arbeitsweisen in ihrer Wirkung auf das Kind festzustellen. Darüberhinaus konnte man bald erkennen, daß mit Schule allein nicht geholfen sei. Die Notwendigkeit von Gesundheits- und Sozialfürsorge verwies zu ständiger Zusammenarbeit mit dem Arzt und mit sozialfürsorgerischen meist noch privaten Einrichtungen. Schließlich mußte die Kluft zwischen Schule und beruflicher Einsatzreife geschlossen werden, da den wenigsten auf Grund der verschiedensten Behinderungen auf dem üblichen Wege ein Eintritt ins Berufsleben möglich war. Auf Initiative der Heilpädagogen entstanden so in den kommenden Jahrzehnten "Fürsorgevereine für Schulentlassene", die die noch nicht berufsreifen Hilfsschulkinder in Lehrwerkstätten und ähnlichen Einrichtungen zur beruflichen Einsatzreife heranbilden ließen.

Ein erstes Bedürfnis war es, zunächst klar zu legen, mit welchen Kindern sich in einer öffentlichen Schule noch erfolgreich arbeiten ließ. Rückblickend auf die Gründungszeit der Hilfsschule bemerkt R. Egenberger, Münchens erster Hilfsschullehrer: "Man sah die oft schlimmen Auswirkungen der Hemmungen, die Ausfälle und dachte aber weniger an deren Ursachen, sondern schob die Schuld ganz und gar auf fehlende Begabung. So konnte es geschehen, daß man vor fünfzig Jahren (= Jahrhundertwende) Schwerhörige, Sehschwache, Stammer, Stotterer, Aphasische, motorisch Behinderte für schwachsinig ansah. Man sprach ihnen nicht nur den Intellekt, sondern auch die bona voluntas der Gesinnung, des Willens und ebenso ein gut menschliches Gefühlsniveau ab" (39/285). Egenberger geht noch weiter und zeigt die Auswirkungen des Zeitgeistes mit seiner vorschnellen, rücksichtslosen, überheblichen, ja grausamen Abwertung: "Vor fünfzig Jahren beherrschte der Begriff der 'Minderwertigkeit' Theorie und Praxis. Minderwertig erschienen alle Fehler, alle Behinderungen, Störungen, Ausfälle und Hemmungen. Wer im Konkurrenzkampf nicht mitkam, war minderwertig. Diese Diagnose war ein Urteil. Den seelisch gehemmten Menschen schob die Menschheit erbarmungslos an die äußerste Grenze menschlicher Beachtung und Würde" (39/286).

Die ersten Abgrenzungen auf medizinischem Gebiet versuchten auch dem Hilfsschullehrer sicheren Standort zu geben. Die Werke von Th. Ziehen¹⁾ und W. Strohmayer (121) fanden größte Verbreitung bei der Hilfsschullehrerschaft. Ziehen sah den Schwachsinn als Defektpsychose an und arbeitete die drei auch heute noch verwendeten Ausprägungsgrade der Deblität, Imbezillität und Idiotie

¹⁾ Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, Berlin 1902, 1904, 1906, Erweiterung 1917, 2.Aufl. 1926. - Th. Ziehen Leitfaden der physiologischen Psychologie, 1.Aufl. 1890, 2.Aufl. 1920.

heraus. Auch stellte er körperliche und geistige Einzelsymptome des Schwachsinn, wie sie schon beim Kleinkind vorkommen können, heraus. J.L.A. Koch lieferte mit seinem Buch "Psychopathische Minderwertigkeiten", 1891, eine Abgrenzung, die besagte, daß die Psychopathien als seelische Zwischenerscheinungen zwischen Psychose und normalem Seelenleben einzuordnen ist. Auch Trüper arbeitete vorwiegend die Eigenarten psychopathischer Verhaltensweisen bei den Jugendlichen heraus, wenn auch die ab 1895 erscheinende, von ihm herausgegebene "Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie" auch anderen psychologisch-heilpädagogischen Beiträgen Raum gab. Diese Abgrenzungen halfen mit, das Schülergut der Hilfsschule allmählich zu vereinheitlichen, so daß schließlich nur noch bildungsfähige schwachsinnige Kinder übrig blieben. Schwachbegabte einerseits und idiotische Kinder andererseits, psychopathische und epileptische Kinder wurden zunehmend abgestreift (43a/68). Diese Entwicklung schien sich immer mehr durchzusetzen, so daß Frenzel 1922 feststellen konnte: "Für die Hilfsschulen kommen gegenwärtig nur schwachsinnige Kinder in Betracht . . ." (43a/68). Das Hauptcharakteristikum des Schwachsinn wurde im Intelligenzdefekt gesehen. Die Eigenarten des Schwachsinn in den einzelnen intellektuellen Funktionen wurde abgesteckt und in assoziationspsychologischer Sichtweite interpretiert. Gelegentlich wurde von einer Erscheinung aus ("Ermüdung" bei Stadelmann, "Aufmerksamkeit" bei Sollier) die Eigenart des Schwachsinn zu deuten versucht. Die von Ziehen geschaffenen Abstufungen des Schwachsinn erfuhren immer wieder eine psychologische und pädagogische Umdeutung. Th. Heller (Grundriß der Heilpädagogik, 3.Aufl. Leipzig) versucht in Anlehnung an den Wundtschen Apperzeptionsbegriff schwere und leichte Idiotie, Imbezillität und Debilität abzugrenzen. An diesem Einteilungsprinzip hält auch noch Tornow fest. Er dehnt es nur aus und will es zum psychophysischen Strukturprinzip erheben, um auf diese Weise einer Ganzheitsbetrachtung gerecht zu werden (122/41). A. Fuchs versucht in "Schwachsinnige Kinder" (2.Aufl. 1922) eine Gruppierung der Schülerschaft nach den erreichbaren Unterrichtszielen in der Hilfsschule.

So entsteht jedenfalls eine Unruhe, einmal über das Ungenügen der verschiedenartigsten Einzelbetrachtungen, aber auch über die noch pädagogikferne Interpretierung des Schwachsinn, so daß Rösse (105/10) meint, daß man dem Hilfsschulkind durch "Anleihen aus Medizin und Psychologie" nicht näher kommt. Andererseits schien die Fülle von Einzelanregungen auf dem hilfsschulmethodischen Gebiet ebenfalls nach einer Gesamtdarstellung zu drängen. So meint Rösse 1925, daß innerhalb des pädagogischen Bereichs die Blickrichtung zu sehr auf Methodisches und Organisatorisches fixiert war (105/10). Daher fordert Rösse, sich über die rein praktischen Bedürfnisse zu erheben und zu grundsätzlichen Aussagen über das Hilfsschulkind vorzustoßen, wobei er als Beobachtungsfeld das Hilfsschulkind in seinem schulischen Verhalten und Leisten wählte.

Rössel gelingt es, Charakteristisches zu den einzelnen Verhaltens- und Leistungssituationen zu gewinnen. Schließlich versucht er, das Hilfsschulkind unter dem Gesichtspunkt der Eingliederung in das Berufsleben zu erfassen, wobei er zu folgendem Ergebnis kommt: Ein kleiner Teil braucht Stütze und Regulierung des Lebenslaufs, den meisten ist nur unselbständige Arbeit erreichbar, nur wenigen ist eine eigentliche Berufslehre zumutbar. Rössel meint, daß dem entlassenen Hilfsschulkind durch das Ausgeliefertsein an die unselbständige Arbeit wenig persönliche Daseinssteigerung zuwächst. Das geringe Interesse an den Kulturgebieten erbringt eine Verödung des Gemütslebens. Was der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse dient, wird wahllos hingenommen, so daß sich Rössel nur eine geordnete Lebensführung erwartet, wenn Geborgenheit zu Hause und an der Arbeitsstelle erreicht wird. Dabei wird eine Bindung an einen Vertrauten immer notwendig sein (105/117 ff.).

Das Bemühen, das Hilfsschulkind als Gesamtform aufzufassen, reißt seit Rössel nicht mehr ab. Rössel selbst verweist auf eine Schrift von L. Scholz-Gregor (Anomalie, 3.Aufl. 1923), in der versucht wird, das Kind als psychophysisches Ganzes zu sehen, wobei zum Ausdruck kommt, daß das Hilfsschulkind als Ganzes verkümmert und verkrüppelt ist (105/4). Von K. Tornow war schon die Rede, der glaubte, von den apperzeptiven Vorgängen aus die Persönlichkeit umgreifend fassen zu können. Die Befangenheit in assoziations- oder vermögenspsychologischen Vorstellungen macht auch allen guten Willen zu ganzheitlicher Sicht, wozu auch die Angelegtheit zu einem Gegenüber in Um- und Mitwelt gehört, unmöglich.

Gürtler bemüht sich unter Anlehnung an die Neotenieerscheinungen in Tier- und Pflanzenreich (z.B. Frösche mit Larvenschwanz) den Schwachsinn als vererbte selbständige Entwicklungsform herauszustellen (28/Sp. 2313 ff.). Für den Heilpädagogen erbrachte diese Einsicht eine große Umstellung. Die psychiatrische Lehrmeinung vom Schwachsinn als Defektpsychose, als einseitig geistige Abartigkeit, kehrte bisher die einzelnen Ausfälle zu sehr hervor und verhinderte eine ganzheitliche Sichtweise. Vom Blickpunkt der Entwicklung her zeigte Gürtler auch im Anschluß an psychologische Entwicklungsgedanken von W. Stern, wonach im Werdegang Tendenzen der Selbsterhaltung und Selbstgestaltung zu einer Einheit verschmolzen sind, daß beim Schwachsinnigen im Entwicklungsverlauf auffallenderweise die Tendenz der Selbstentfaltung zurücktrete gegenüber der der Selbsterhaltung. Geringe Spontaneität sei schon beim Spiel des schwachsinnigen Kindes ersichtlich und das Übergewicht der Selbsterhaltung zeige sich sowohl im Vorwiegen der Nachahmung und des Gedächtnisses wie auch im Verlangen nach möglichst viel Nahrung. Damit war zum ersten Male von heilpädagogischer Seite ein Versuch gelungen, der angeborenen Geistesschwäche eine einheitliche genetische Sinngebung zu geben. Meltzer weist allerdings

darauf hin, daß bereits Kraepelin eine Wendung in der Interpretierung des Schwachsinn von der "Defektpsychose" zur "Entwicklungshemmung" vollzogen habe (28/Sp. 2318). H. Hanselmann ist es, der schließlich mit dem Begriff Schwachsinn aufzuräumen versucht, an dessen Stelle er Geistesschwachheit setzt: "Unter Geistesschwachheit verstehen wir eine Form von Entwicklungshemmung, bei welcher das gesamte Seelenleben vermindert, herabgemindert ist, von dem Grade der bloßen, eben merklichen, dauernden Rückständigkeit bis zum schwersten Grad der sog. Bildungsunfähigkeit . . .". Der Ausdruck "Schwachsinn" legt jedoch nahe, daß man darunter eine Schwäche im Sinnen, Besinnen, im Denken also versteht. Am eindeutigsten wäre nach Hanselmann das Wort Gesamtseelenschwachheit, wenn es sich auch der monströsen Form wegen nicht durchsetzen dürfte (49/109 ff.).

Damit wurden immer mehr auch grundsätzliche Fragen zur Diskussion gestellt, die über die nächstliegenden Sonderschulanliegen hinausgingen, eine Entwicklung, die durch die Gründung der "Heilpädagogischen Gesellschaft" auf dem 1. Kongreß für Heilpädagogik (1922) begünstigt wurde. Gerade in den fünf heilpädagogischen Kongressen (von 1922 bis 1930) konnten auf einem international beschickten Forum Experten der verschiedensten heilpädagogischen und benachbarten Disziplinen ihre Forschungsergebnisse und Erfahrungen über Diagnostik, Ätiologie, medizinische Therapie und heilpädagogische Behandlungsmethoden vortragen, aber auch ihre Forderungen an die Öffentlichkeit zum Ausbau heilpädagogischer Einrichtungen für praktische Hilfestellungen aber auch für die heilpädagogische Forschung und Lehre (besonders auf dem 1. Kongreß für Heilpädagogik 1922) vorbringen.

Neben ausgedehnter Behandlung medizinisch-diagnostischer, ätiologischer und therapeutischer Fragen sowie der Besprechung der Möglichkeiten des Zusammenwirkens von Arzt und Heilpädagogen (auch bei neu auftretenden Krankheitsbildern z.B. Encephalitis epidemica) fanden Fragen der allgemeinen und speziellen heilpädagogischen Diagnostik, der heilpädagogischen Methodik wie z.B. Grundfragen der Bildung und Erziehung, der Bildungsmöglichkeiten und -formen besonders bei Psychopathen, der daraus resultierenden Forderung nach Früherkennung und Frühbehandlung, der Notwendigkeit heilpädagogischer Betreuung eingehende Erörterung. Neben der Darstellung grundlegender neuer Ansichten in der Psychologie (über Gestalt- und Ganzheitspsychologie besonders durch H. Volkelt auf dem 4. Kongreß (80/15 ff.) wurde heilpädagogisches Bemühen ("Zur Phänomenologie und Psychologie des Helfens", von F. Rössel - 79/97 ff.) einer Klärung zugeführt und dabei durch W.J. Ruttmann die Stellung der Heilpädagogik im Bereich der Wissenschaften sowie der Kultur (als "Versuch zur Verbesserung des Menschengeschlechts überhaupt", 79/115) präzisiert.

Die drückende Sorge in der Hungers- und Notzeit nach dem ersten Weltkrieg um das Überhandnehmen von Verwahrlosten, Asozialen, Rechtsbrechern, Neurotikern, Geisteskranken und Geistesschwachen warf als besonders vordringlich die Frage nach der Verursachung dieser "Minderwertigkeiten" auf. I. K a u p gab auf dem 2. Kongreß Antwort auf diese Frage (in "Volksentartung und Staatswirtschaft", 78/45 ff.). Die gewonnenen Ergebnisse deuteten darauf hin, daß die "Minderwertigkeiten" vorwiegend erworben seien, so daß als Hauptanliegen die Verhinderung der Neubildung der "Minderwertigkeiten" anzusehen sei. Als vordringliche Maßnahmen erschienen ihm Sorge für hinreichende Ernährung, für genügenden Lebensraum der Jugend, für gleichmäßige Ausbildung von Körper und Geist, schließlich für Erhaltung und Schutz der Familie durch Verschaffung des nötigen Lebensraums und durch materielle Sicherung. E. M e l t z e r wies auf die relativ häufigen Geburtsschäden bei Geistesschwachen hin und räumte der Vererbung als Ursachenfaktor des Schwachsinn geringere Bedeutung ein. Allerdings wurde in der Diskussion auch die Möglichkeit betont, daß bei den Geburtsschädigungen auch an Unreife des Gehirns (und damit auch an endogene Bedingungen) als Ursachenfaktoren gedacht werden müsse (80/187 ff.). Eine ganze Reihe von Untersuchungen widmete K. S a l l e r der "Frage der Beziehungen zwischen Intelligenz, sozialer Schichtung und unterschiedlicher Volksvermehrung" (Zeitschrift für Kinderforschung, 41., 42., 43. Bd.). Als nach dem ersten Weltkrieg zunächst festzustellen war, daß die sozial schlechter gestellten Schichten schwächere Vermehrung als die sozial gehobenen Schichten zeigten, erhob sich die Frage nach den Verhältnissen bei den Familien der Hilfsschulkinder. S a l l e r kam aber auf Grund seiner Untersuchungen zum Ergebnis, daß der allgemeine Geburtenschwund die Familien mit unbegabten Kindern noch nicht oder nur wenig betroffen habe, während er sich in den Familien mit begabten Kindern sehr stark bemerkbar machte (107/210). Der Kreis, dem die Hilfsschulkinder entstammen, setzt sich aus Angehörigen verschiedener sozialer Schichten zusammen, die seit Generationen infolge mangelhafter Veranlagung die Tendenz hat, in der sozialen Stufenreihe abzusinken und in der un- und angelernten Arbeiterschaft aufzugehen. Die un- und angelernte Arbeiterschaft als niederste soziale Schicht kann aber nicht in ihrer Gesamtheit als minderveranlagt bezeichnet werden, wenn auch die Hilfsschulkinder vorwiegend aus der Schicht der un- und angelernten Arbeiterschaft stammen (110/456 f.).

Zur Verursachung der Hilfsschulbedürftigkeit stellt S a l l e r fest, daß sie mindestens bei 60% auf anlagemäßige Intellekt- und Willensmängel zurückzuführen sei. (111/157). Der Hilfsschulkreis ist aber nicht bloß erblich, sondern auch umweltmäßig belastet. Aber doch ist dem Erbe die erstbestimmende Rolle zuzuerkennen; denn die Umweltungunst ist nicht Zufall, sondern eine Folge der ungünstigen Veranlagung. In Einzelfällen können ungünstige Zufälle zur Hilfsschulbedürftigkeit führen. Im ganzen ließ sich feststellen, daß rund die Hälfte der Kinder in Familien, in denen Schwachsinn vorkommt, schwachsinnig ist.

Bezüglich des Erbganges ergab sich aus den Untersuchungen K. Sallers, daß rezessive, dominante und geschlechtsgebundene Vererbung angenommen werden muß (111/170).

Humanitäre Haltung und religiös-karitative Verpflichtung hatten den Anstoß gegeben, jeden Menschen emporzuführen, bzw. ihm den Zugang zum kirchlichen Gnadenleben zu ermöglichen. Hatte man damit zunächst vorwiegend die Schwerstgehemmten erfaßt, so trieb unterrichtliche Nothilfe dazu, auch den in der Schule verbliebenen Entwicklungsgehemmten zunächst in Form von Nachhilfeklassen eine Sonderbeschulung zu bieten. Ökonomisch-realistische Einstellung der Kommunen unterstützte die von den Bahnbrechern der selbständigen Hilfsschule eingeleitete Weiterentwicklung, die zu einem mannigfaltigen Netz von Einrichtungen anregte, die alle diesen Bedrohten materielle, gesundheitliche, seelische, geistige und religiöse Hilfe zu bringen bestrebt waren.

Die überheblichen Proklamatoren einer neuen Volksgemeinschaft des Jahres 1933 suchten den Volkskörper von allem biologisch Schwachen und rassistisch Fremden zu reinigen. Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14.7.1933 gebot u.a. die Sterilisierung der Personen mit "angeborenem Schwachsinn". Das bildete den Anfang zu weiteren exklusiven Maßnahmen auch gegenüber den Hilfsschulkindern. Die Arbeitsämter bekamen Anweisungen, einen Entlaßschüler der Hilfsschule nicht mehr in eine Handwerkslehre zu vermitteln. Den Hilfsschulentlassenen standen damit nur noch an- und ungelernte Arbeitsstellen offen. 1937 gelang eine Milderung der Bestimmung, indem bei der Stellenvermittlung nicht mehr auf die Schulart, sondern auf die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit gesehen werden sollte (94/22). Soziale Hilfe wurde den Hilfsschulkindern von der amtlichen Wohlfahrtseinrichtung (NSV) versagt, da die Kinder nicht "erbggesund" waren. Erholungsbedürftige Hilfsschulkinder wurden von der Aufnahme in Erholungsheime ausgeschlossen (94/31). Noch anderen amtlichen Schikanen waren die Hilfsschulkinder ausgesetzt. Dabei sollte aber das Hilfsschulkind im "Unterricht sein Volk und seinen Führer lieben und achten lernen und zum freudigen Einsatz für sie erzogen werden" (Richtlinien für die Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule vom 5.3.1942, 100/600). Der Hilfsschullehrer wurde in amtlichen Verlautbarungen zum Vollzieher der Parteidoktrin herabgewürdigt. Die erwähnten Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule besagen: "Die Hilfsschule hat die Aufgabe, . . . die erb- und rassenpflegerischen Maßnahmen des Staates zu unterstützen" (100/51). In Abschnitt IV, Ziffer 5 wird der Hilfsschullehrer indirekt zur Materialsammlung für die erbbiologische Untersuchung verpflichtet, wenn es heißt: "Diese Arbeit des Hilfsschullehrers (gewissenhafte Führung des Personalbogens) ergibt zugleich die Grundlage für die mit der Hilfsschularbeit verbundene Gutachtertätigkeit . . . für die verantwortungsvolle Mitarbeit des Hilfsschullehrers an den volksbiologischen und bevölkerungspolitischen Aufgaben und Maßnahmen des Staates" (100/56).

Gerade der Hilfsschullehrer war es, der den in der Öffentlichkeit geächteten Kindern auch während der NS-Zeit seine Unterstützung nicht versagte, sei es daß den Hilfsschulkindern durch Absprache mit dem "erbärztlichen Gutachter beim Erbgesundheitsgericht" zunächst eine Sterilisierung erspart wurde und ihnen Bewährung im Leben zugebilligt wurde (94/30 f.), sei es daß der Hilfsschullehrerschaft im Jahre 1937 die Aufhebung der im Jahre 1933 verhängten Zulassungssperre zu den Handwerksberufen gelang, sei es daß Umwege gefunden wurden, um die Kinder doch in den Genuß von Kleidung und Erholung zu bringen u. dgl. Der Keil, der amtlicherseits zwischen Hilfsschulkind und seinem Lehrer zu treiben versucht wurde, stellte das heilpädagogische Verantwortungsgefühl auf eine harte Probe und zwang den Hilfsschullehrer zu einer inneren Entscheidung für oder gegen das Hilfsschulkind.

2. Hilfsschule und Hilfsschulkind von heute

Im Ringen um die nackte Existenz, das die Aera des Dritten Reiches als Mitgift beschert hatte, war auf schulischem Gebiet erst nach Monaten daran zu denken, die Kinder den noch verbliebenen Schulen zuzuführen. Es hieß von neuem anzufangen. In erster Linie galt es, die noch verbliebene Anzahl der Schulsäle, die mit dem aus dem Osten sich ergießenden Flüchtlingsstrom ständig anwachsende Kinderzahl und die Zahl der noch verfügbaren Lehrer aufeinander abzustimmen, also eine schulische Betreuung in die Wege zu leiten und aufzunehmen.

Körperlich schwach und kränkelnd, seelisch aufgewühlt oder gedrückt durch die schauerlichen Kriegs- und Nachkriegserlebnisse und durch die Mitwisserschaft des häuslichen Elends, sozial abgestumpft unter dem Druck der eigenen Not unterstand auch die Jugend dem Trend der Zeitsituation, jeweils für den Augenblick mit dem Nötigsten versorgt zu sein. Unter diesem Schatten versuchte die Schule wieder auf lange Sicht zu arbeiten und den Kindern neue Ziele anzubieten. Doch die große Streuungsbreite unterrichtlicher Mitarbeitsfähigkeit der Kinder führte von selber dazu, die Hilfsschulen zur Entlastung der Volksschule von Jahr zu Jahr stärker in Anspruch zu nehmen. Geringe häusliche Anregung und Beaufsichtigung besonders bei größeren Familien dazu bei oft beengtesten Wohnverhältnissen und beim Fehlen väterlicher Führung hatten bisher schon manchen schwachbegabten Schüler das Volksschulziel nicht erreichen lassen. Unter den erschwerten Lebensbedingungen der Nachkriegsjahre wuchs der Kreis dieser Schulversager erheblich an. Dazu kam eine Reihe von fast durchschnittlich begabten Kindern, die durch das Schicksal der Vertreibung, durch längeren Lageraufenthalt monate- und z.T. jahrelang ohne schulische Betreuung zugebracht hatte, oder die der häusliche Unfriede in ihrer Entwicklung schwerstens schädigte. Ein stetig wachsender Bedarf an speziell ausgebildeten Hilfsschullehrern machte sich bemerkbar; denn es galt, diese Kinder, die schwerste seelische Schäden erlitten hatten, sozial umzuorien-

tieren, sie aufnahme- und arbeitswillig zu machen und sie noch andere Werte als die der Lebenswerte erleben zu lassen. Das verlangte vom Hilfsschullehrer in den folgenden Jahren ein betonteres Eingehen auf Behinderungen, die durch seelische Nöte verursacht waren. Lieblosigkeit, Ablehnung, Trotz, Faulheit, Schulschwänzen u.a. mußten in ihrem Ausprägungsgrad und in ihrer individuellen Genese durchschaut werden. Das drängte den Hilfsschullehrer immer mehr zur Zusammenarbeit mit dem Psychologen, von dem er sich besonders die Aufdeckung der Verflechtung von Behinderung bzw. Auffälligkeit und Umweltfaktoren bzw. allgemein die Aufdeckung der Ursachen der Fehlinvestierung seelischer Dynamik versprach, um den eigenen Beitrag zu einer angemessenen Hilfeleistung für diese häufig pseudodebilen oder verwahrlosten Kinder abzuschätzen und aufnehmen zu können. Es sind z.T. diese Kinder, die auch E. Erfurth als "neue Kindergruppen in der Hilfsschule" anspricht, die den "Strukturwandel der Schülerschaft der Hilfsschule" verursachten (40/379). Erfurth bezeichnet diese Kinder als mit exogen bedingten Hemmungen behaftet, für die die Hilfsschule "eine einzige große Kompensation darstellt, um das tief eingefressene Minderwertigkeitsbewußtsein des Kindes zu beseitigen . . . , die seelische Starre zu lösen, . . . es nach und nach zur verhältnismäßig guten Leistungsfähigkeit zu steigern" (40/381). Erfurth tritt mit Recht dafür ein, diese Kinder nicht in Förderklassen zusammenzufassen, "weil das Unterrichts- und Erziehungsklima kein heilpädagogisch bestimmtes sein kann" (40/382), solange nur auf Schaffung kleiner Klassen Bedacht genommen wird.

Es fragt sich aber, ob in jedem Fall durch den Wegfall des schulischen Leistungsdrucks und durch eingehende persönliche Betreuung in der Sonderschule auch die bereits angerichteten seelischen Schäden abgebaut werden können. Außer-schulische Maßnahmen, etwa psychagogische Betreuung in Gruppen scheinen dort, wo das Elternhaus bzw. die Erzieher für eine erziehliche Mitarbeit oder Umorientierung zu gewinnen sind, als Abbauhilfe sozialer Gestörtheit angezeigt zu sein. Durch zunehmende Überstellung leistungsbehinderter Kinder ohne gravierenden Intelligenzrückstand an die Hilfsschule muß sich auch die unterrichtliche und erziehliche Arbeit verändern, wenn auch die grundsätzliche heilpädagogische Einstellung dieselbe bleibt. Auch die fürsorgliche Arbeit erhält wie schon erwähnt, eine neue Akzentuierung, indem der Hilfsschullehrer mehr mit Institutionen oder Berufen zusammenarbeiten wird, die seelische Blockierungen abzutragen imstande sind (Erziehungsberatungsstellen, Psychagogen, Psychotherapeuten). Diese Verlagerung der Arbeitsgebiete legt auch eine Differenzierung des Hilfsschulwesens nahe, die in erster Linie die Sonderbeschulung der Kinder mit den schwerwiegendsten Entwicklungshemmungen betrifft, worauf in Abschnitt C 1 2 noch zurückzukommen ist.

Daß sich auch die Ausbildung der neuen Situation anzupassen hat, soll uns ebenfalls später beschäftigen. Schließlich darf heute eine Hilfsschulpädagogik nicht

mehr das geistesschwache Kind allein zu erfassen suchen (99), sondern muß neben den Pseudodebilen aus zu geringer Anregung durch die Umgebung auch die durch seelische Gestörtheit in der Leistung Behinderten und im Verhalten Auffälligen umfassen.

3. Literatur zur Sprache des Hilfsschulkindes

Mit der vorliegenden Arbeit soll auch versucht werden, Grundlagen für die Pflege des sprachlichen Ausdrucks in der Hilfsschule zu gewinnen. Die Wichtigkeit dieser Aufgabe erhellt schon aus den Ausführungen über die Bedeutung der Sprache für den Menschen im allgemeinen, seiner Stellung in der Welt und seiner Verflechtung im sozialen Raum.

Die Bedeutung der Sprachpflege in der Hilfsschule erfuhr im Laufe der erst kurzen Geschichte des Hilfsschulwesens eine ziemlich einheitliche Bewertung, insofern als die besonders auffallenden und mannigfaltigen sprachlichen Behinderungen des Hilfsschulkindes von selbst dazu aufforderten, dem Hilfsschulkind zum angemessenen sprachlichen Ausdruck zu verhelfen. H. Horrix erstrebte sogar, die Sprachfertigkeit der Hilfsschulkinder durch systematische materiale (Wortschatz) und formale Sprachförderung der der "normalgeistigen" Kinder anzugleichen (62/5). Er selbst bietet aber keine Charakterisierung der Sprache der Hilfsschulkinder. Auch bei F. Frenzel findet sich kein Hinweis auf die sprachlichen Eigenarten bei den Hilfsschulkindern, höchstens auf die auftretenden Sprachstörungen, also in der Hauptsache auf die Abweichungen in der Lautbildung. F. Rös sel stellt bei Hilfsschulkindern folgende Hauptmerkmale der schriftsprachlichen Darstellungen heraus:

1. Bei einzelnen Aufsätzen haben alle Erinnerungsbilder eine mehr oder minder starke Ich-Komponente.
2. Beim größten Teil der schriftlichen Arbeiten bilden die eigenen Handlungen bei Spiel, Arbeit und Beschäftigung eine Gedankenkette. Auch hier bildet das Ich den Erzählmittelpunkt und die Aneinanderfügung der Gedanken geschieht durch "und", "und da" sowie "dann". Anfang und Ende des Aufsatzes sind willkürlich. Eine Reihe von Kindern verharrt auf dieser Stufe.
3. Eine nächste Gruppe unterscheidet sich von der vorherigen durch die Gewinnung einer gewissen Einheitlichkeit. Anfang und Ende heben sich ab. Gefühls-einschläge finden sich nur verstreut, während eine vierte Gruppe gefühlsmäßig gestaltet, aber auch Tätigkeiten besser kennzeichnet.
5. Der Durchschnitt der oberen Hilfsschulklassen verlegt den Ausgangspunkt außerhalb der persönlichen Handlungssphäre. Die groben Umrisse der äußeren Handlungsfolge werden erfaßt.

6. Nur bei wenigen Aufsätzen findet man, daß schwächere Reize einen Gedankenablauf ankurbeln, daß eine Reizreihe länger verfolgt wird, und daß Gegenständliches beschrieben wird. Als Gesamtcharakteristikum stellt Rössel heraus, daß das Vorstellungsmaterial meist nicht über konkrete allgemeine Vorstellungen hinausgeht, wobei diese häufig nur auf der Stufe der "sprachlichen Benennung ohne inhaltliche Schärfe und deutliche Merkmalsvorstellungen" verharren. Als besonders auffallend erscheint Rössel der Mangel an Beziehungsvorstellungen. Sodann schreitet nach Rössel das Hilfsschulkind nur selten von einer Darstellungsform zur anderen fort, wenn auch die Kinder innerhalb ihres bestimmten Typus noch beträchtlich zu fördern sind, während das normale Kind von Jahr zu Jahr seine Auffassung und Darstellung verändert (104/32 ff.). Rössel versucht bereits Entwicklungshauptmomente bei der schriftsprachlichen Gestaltung herauszuarbeiten. Wir finden allerdings keine Angaben über die Anzahl der untersuchten Aufsätze, kaum solche über die Alters- oder Klassenzugehörigkeit der Aufsatzschreiber und der Erzeugnisse der einzelnen Gruppen, wodurch Vergleiche mit anderen Arbeiten kaum möglich sind. Nachprüfenswert ist aber die Feststellung Rössels, daß das Hilfsschulkind nur selten von einer Darstellungsform zur nächsthöheren fortschreitet. Damit würde es sich bei seiner Aufgliederung eher um Typen als um entwicklungsgemäße Gruppierungen handeln und die Kinder vermögen danach weitgehend den eingeschlagenen Weg nicht mehr zu verlassen.

Die Arbeit von P. Rös gen kann wegen der eingeeengten Fragestellung (Klärung einiger abstrakter Begriffe) zum Vergleich nicht herangezogen werden (103).

Griesinger unterscheidet folgende Gruppierung:

1. Zunächst werden Vorgänge als Gesamthandlungen ohne besondere Charakterisierung der Dinge oder Geschehnisse und ohne Beziehungen zueinander dargestellt.
2. Eine zweite Gruppe bringt ebenfalls noch schwachdifferenzierte Tatbestände, die aber einem Leitgedanken unterstehen.
3. Eine nächste Gruppe zerlegt einen zeitlich oder räumlich begrenzten Vorgang in seine Teilvorgänge und beachtet besonders einzelne Sachverhalte.
4. Schließlich werden Beziehungen aufgenommen und Einzelheiten hervorgehoben. Daneben ist Griesinger der Ansicht, daß sich die Sprache des Hilfsschulkindes nicht in Richtung der Literatensprache entwickelt, sondern an der Sprechsprache der Umgebung haftet (28/Sp. 2612 ff.). Bei Griesinger handelt es sich um eine Entwicklungscharakterisierung, wenn auch nur mehr vermutet als sicher angenommen werden kann, daß sich seine Gruppierungen nicht bloß auf die Unterstufe beschränken, sondern auch Mittel- und Oberstufe einschließen.

Rössels und Griesingers Feststellungen lassen sich miteinander nur schwer vergleichen, da Rössel die verschiedenen Ausprägungen in ihrem Inein-

ander von Inhalt und Form verfolgt, während Griesinger vorwiegend die Abstufungen in der Geschlossenheit der Darstellung im Auge hat, und da Rösse den schriftsprachlichen Ausdruck untersucht, während man bei Griesinger den Eindruck gewinnt, daß es ihm auf eine Differenzierung zwischen mündlichem und schriftlichem Spracherzeugnis nicht ankommt.

Eine grammatikalisch-syntaktische Analyse mündlicher Berichte von schreib- lesefähigen 11- bis 15-jährigen Hilfsschulkindern bietet W. Neuh aus (88/51 ff). Er vergleicht die Sprachleistungen der durchschnittlich 13jährigen Hilfsschulkinder mit denen der Volksschüler. Bezüglich der Verwendung der Satzarten erreicht das Hilfsschulkind das Leistungsniveau etwa von 7 bis 8jährigen Volksschülern. Unter den Nebensätzen treten bei den Hilfsschulkindern die Temporalsätze nochmal so häufig auf als bei den gleichaltrigen Volksschülern, worin bei der Verarbeitung des Umweltgeschehens das zeitliche Nacheinander gegenüber der logischen Abhängigkeit den Vorrang erhält. Im Gebrauch der Wortarten fällt neben dem höheren Anteil der Substantive und Verben vor allem die geringe Verwendung der Adverbien und Adjektive auf, wodurch sich eine undifferenzierte Darstellung der Gegebenheiten herauslesen läßt. Im Gebrauch der Zeiten zeigt sich ein ebenso deutlicher Abstand zum Volksschüler, der am auffälligsten in der Verwendung des Imperfekts zum Ausdruck kommt. Daraus wird die mangelhafte Aufgliederung des zeitlichen Geschehens ersichtlich.

Neuh aus kommt schließlich zu folgendem Ergebnis: "Die Sprache des Hilfsschulkindes ist noch stark situationsgebunden. Die Eigenschaften und Zustände der Dinge werden von ihm nur recht mangelhaft abgehoben. Es fehlen die Bedeutungsträger in seiner Sprache. Die abstrakten Beziehungen werden von ihm noch nicht oder recht unzulänglich erfaßt, darum bleibt seine Ausdrucksweise dingegebunden. Es vermag keine reinen Wissensstrukturen aufzubauen" (88/55).

Damit sind aus dem Vergleich mit mündlichen Sprachleistungen der Volksschüler einige einsichtige allgemeine Auffälligkeiten der Sprache des Hilfsschulkindes gefunden. Zu fragen wäre nun nach sich abhebenden Entwicklungs- bzw. Ausbildungsschritten, deren Eigenprägungen und deren Fortschrittstendenzen sich aus dem Vergleich aufeinanderfolgender Stufen entnehmen ließen. Dabei wäre die grammatikalisch-syntaktische Analyse, die von der sprachphänomenologischen Bedeutung der einzelnen Wortgruppen ausgehend die Interpretation vornimmt, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit weitgehend betrieben wird, zu ergänzen durch inhaltliche Kategorien, um aus den Sprachleistungen den geistig-seelischen Hintergrund in Umweltbetrachtung und -bewertung schärfer erfassen zu können. Weiterhin soll versucht werden, aus den gegenüber der Hochsprache feststellbaren Unterschieden in Laut-, Wort- und Satzbildung die besonderen Schwierigkeiten im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch festzuhalten, um so die wichtigsten Ansatzpunkte für die Sprachpflege auf Unter-, Mittel- und Oberstufe der Hilfsschule zu gewinnen.

B. Die Sprachleistungen beim Hilfsschulkind

Die Sprache ermöglicht dem Menschen, die Umwelt in ihrer Fülle aufzugliedern und sie überschaubar zu halten. Sie bietet dem Menschen die Möglichkeit, sich über Dinge und Sachverhalte zu verständigen, um das Erlebte in seinem Erlebnisgehalt zu klären und zu offenbaren, aber auch die mit seinem Leben in der Welt sich aufräumenden Fragen zu bewältigen. Inwieweit leistet die Sprache dem Hilfsschulkind diese Dienste und wie sieht die Sprachstruktur bei den Hilfsschulkindern aus?

I. Untersuchungsmethodik

1. Gewinnung des Untersuchungsmaterials bei den Hilfsschulkindern

Die tägliche Unterrichtspraxis bietet genügend Gelegenheit, besonders mündliche Äußerungen zu sammeln. Aber abgesehen von der Störung des Unterrichts, wenn der Lehrer zum Beobachter und Registrierer sich einengt, ließe sich doch immer nur aus der jeweiligen Klasse Material sammeln.

Das Thema "Im Kino" erschien mir besonders geeignet, bei einer möglichst großen Anzahl von Kindern ein hinlängliches Erzählgefälle auszulösen, das die verbreitete Schreibscheu eher überwinden helfen sollte. Eine kurze Einführung sollte die Filmserlebnisse in Erinnerung bringen, wobei die Kinder das zu erzählen angeregt wurden, was sie im Kino gesehen und gehört (erlebt) hatten. Filmabläufe durften gebracht werden, von Unterrichtsfilmen sollte nicht berichtet werden. Nur für den Fall, daß sich bei einzelnen Kindern auch dann noch Schreibwiderstände zeigen sollten, war für diese Kinder eine Einschränkung des Themas in "Warum ich so gerne ins Kino gehe" vorgesehen. Die Kollegen, die in dankenswerter Weise die Durchführung der Aufsatzniederschrift in ihren Klassen übernahmen, verfuhrten dabei nach der obigen Anweisung. Anfangs Dezember 1955 wurden diese Aufsätze von der vierten Klasse an aufwärts einer Münchener Hilfsschule an einem Vormittag angefertigt. Ein Jahr später wurde auch von Regensburger Hilfsschulkindern das Thema "Im Kino" bearbeitet. In Einzelaussprachen wurden im Dezember 1955 und Januar 1956 die Münchener Hilfsschulkindern von der ersten Klasse an aufwärts gebeten, von ihren Erlebnissen mit Nikolaus, Christkind oder vom Silvesterabend zu berichten. Es ließ sich nicht vermeiden, daß die Kinder bereits wußten, was sie zu erzählen hatten. Da ich diese Untersuchungen in meiner unterrichtsfreien Zeit durchzuführen hatte, beanspruchte ich dazu einige Wochen.

Die Kinder wurden nicht gleich mit der Bitte überfallen, etwas zu erzählen, sondern aus der Schulsituation übergeführt auf Freizeitinteressen, von wo aus eines der obigen Themen angesteuert wurde. Es zeigte sich eine sehr unterschiedliche

Erzählbereitschaft. Ausgesprochene Sperrungen waren bei einem zwölf- und einem dreizehnjährigen Mädchen anzutreffen. Darüber hinaus waren manche Kinder der Unterstufe wie auch der Oberstufe, wobei hier gerade die Mädchen auffielen, nur schwer für ein zusammenhängendes Erzählen zu gewinnen. Die Berichte der Kinder hielt ich im Stenogramm fest, wodurch allerdings der Dialekteinschlag nicht festgehalten werden konnte und diese Seite der Sprache weiter nicht allzu eingehend verfolgt werden konnte. Ein Tonbandgerät stand mir nicht zur Verfügung. Auch auf eine umfassende Registrierung der Sprechmerkmale mußte verzichtet werden, wenn auch auffällige stimmliche und sprechtechnische Eigenarten vermerkt wurden.

Die erhaltenen mündlichen Berichte dürften ausreichen, um ein allgemeines Bild über die Sprechsprache des Hilfsschulkindes zu gewinnen. Zur Auswertung wurden nur die Sätze herangezogen, die ohne jegliche Anregung vorgebracht wurden. Die oft recht schwierige Satzabgrenzung erfolgte hauptsächlich auf Grund der Sinnzusammengehörigkeit. Daß manche Kinder nur sehr wenig vorbrachten, mußte in Kauf genommen werden. Andererseits boten die jeweils angetippten Themen immerhin beim Großteil der Kinder Anlaß zum freien Erzählen und regten zu weitgehender spontaner sprachlicher Formulierung an.

Ich selbst war allen Kindern aus früheren gelegentlichen Besuchen oder kurzen Unterrichtsaushilfen in den einzelnen Klassen nicht unbekannt.

Von den gesammelten mündlichen Berichten waren die von 86 Knaben und 77 Mädchen (zusammen 163 Kinder) aus der ersten bis achten Klasse der Münchener Hilfsschule an der Flurstraße auswertbar. Der schriftliche Bericht "Im Kino" wurde bei 56 Knaben und 52 Mädchen (zusammen 108 Kinder) aus den Schülerjahrgängen vier bis acht der Hilfsschule München, Flurstraße sowie von 25 Knaben und 16 Mädchen (41 Kinder) aus den Schülerjahrgängen vier bis sieben der dreiklassigen Hilfsschule Regensburg-St. Wolfgang ausgewertet. Um der Verschieden-gestaltigkeit von Hilfsschule zu Hilfsschule gerecht zu werden, wurde die eben genannte nicht ausgebaute Regensburger Hilfsschule zum Vergleich bei den Auf-sätzen herangezogen.

Die Aufgliederung der mündlichen und schriftlichen Darstellung erfolgte nicht nach dem Alter, sondern nach der Klassenzugehörigkeit der Kinder, da auch in Wirklichkeit gerade in der Hilfsschule eine Altersaufgliederung allein schon auf Grund der Unterschiede im Grad der Entwicklungshemmungen unmöglich ist. Diese Gegebenheiten darf auch eine wissenschaftliche Untersuchung nicht über-sehen.

Somit dürfte auch bei Untersuchungen gerade über Leistungsaspekte beim Hilfsschulkind die Gruppierung nicht schematisch nach dem Kalender vorgenom-men werden, sondern es ist die aus unterrichtlichen Notwendigkeiten getroffene Gruppierung nach Schülerjahrgängen auch für Untersuchungen zu übernehmen.

2. Sammlung von Vergleichsmaterial bei den Volksschülern

Zur Kennzeichnung der sprachlichen Eigenheiten des Hilfsschulkindes ist es an sich nicht nötig, Vergleiche mit Sprachleistungen bei Volksschülern anzustellen. Aber es lassen sich doch die Konturen schärfer ziehen, wenn eine Vergleichsmöglichkeit vorliegt. Deshalb wurde das Thema "Im Kino" auch von Volksschülern aus dem Einzugsgebiet der genannten Hilfsschule in München bearbeitet. Da es mir nicht auf ein breites Material bei der Analyse des schriftsprachlichen Ausdrucks der Volksschüler ankam, wählte ich aus den 371 erhaltenen Aufsätzen (188 Knaben und 183 Mädchen) jeden dritten Aufsatz aus. Bei der Auswahl hielt ich mich an die angegebenen Zensuren in Deutsch - mündlich und schriftlich - und erstellte eine Rangreihe, der jeder dritte Aufsatz entnommen wurde. Ein Vergleich der Notensummen in Deutsch bei den zwei Gruppen ergab für die nicht ausgewertete Gruppe einen Notendurchschnitt von 3,21, für die ausgewertete einen solchen von 3,24, was als unerhebliche Differenz gelten darf. Auch in einem soziologischen Teilbefund, nämlich bezüglich der Berufe der Eltern wurden beide Gruppen verglichen. Die Aufgliederung der Berufe erfolgte nach Neugebauer und W. Neuhäus in drei Hauptschichten. Es ergab dabei folgendes Bild (siehe Anhang, Tabelle 1). - (Vgl. 89/218).

Auch hier zeigen sich keine nennenswerten Verschiebungen, so daß die getroffene Auswahl als repräsentativ für die Vergleichsschule angesehen werden darf.

3. Frage der Allgemeingültigkeit der Untersuchungsergebnisse

Jede Hilfsschule hat ein besonderes Gepräge. Nicht bloß Ortsgröße, Wohndichte, Wohnviertel liefern ihre besonderen Varianten, auch die Gliederung der Hilfsschule und der Auslesemaßstab verändern sich z.T. unter diesen Faktoren. Das Vorhandensein von Heimen kann die Unterbringung schwergehemmter Kinder aus dem breiten Land ermöglichen, die vom Heim aus die Hilfsschule besuchen, andererseits kann eine benachbarte Heimhelfsschule die öffentliche Hilfsschule von den eben noch bildungsfähigen Kindern entlasten, so daß grob gesagt die Niveauunterschiede zwischen Heimhelfsschule und öffentlicher Hilfsschule unter Umständen genau so groß sind wie zwischen öffentlicher Hilfsschule und Volksschule. Somit ergibt sich soziologisch wie leistungsmäßig eine sehr große Streubreite, die untersuchungstechnisch nur durch eine möglichst breit angelegte Untersuchungsbasis ausgeglichen werden kann. Das übersteigt aber meist die Kraft eines einzelnen Bearbeiters, so daß als Ausweg nur übrig bleibt, mehrere voneinander möglichst unterschiedliche Hilfsschulen zu einer Untersuchungsgruppe zusammenzufassen. Das konnte bei den Aufsätzen berücksichtigt werden, nicht aber bei der Gewinnung mündlicher Berichte. Aufsätze wurden ausgewertet von der ausgebauten Hilfsschule München, Flurstraße sowie von der dreiklassigen Hilfsschule Regensburg-St. Wolfgang, während die mündlichen Berichte nur aus der Münchener Hilfsschule stammen.

Zur soziologischen Auswertung sind aus der Münchener Hilfsschule alle "Erzähler", nämlich 86 Knaben und 77 Mädchen (insgesamt 163 Kinder) herangezogen worden (53% Knaben, 47% Mädchen). Der Anteil der Mädchen an der Gesamtschülerzahl ist etwas geringer als der der Knaben, was der allgemeinen Erfahrung entspricht, und was auf den ersten Blick für die größere Schultüchtigkeit der Mädchen spricht. Allerdings ist der Anteil der Knaben und Mädchen hier ziemlich gleich, während sonst in Hilfsschulen Knaben und Mädchen im Verhältnis drei zu zwei oder gar zwei zu eins vertreten sind. (8/345).

Diese 163 Kinder kommen aus 155 verschiedenen Familien. Die Aufgliederung der Berufe der Väter in soziale Schichten wurde in Anlehnung an Neugebauer und W. Neuhaus vorgenommen, die in drei Sozialschichten aufteilen.

"I. Soziale Schicht

- a) Alle Angehörigen akademischer Berufe,
- b) selbständige Unternehmer, Großkaufleute (alle Personen in leitender Stellung)

II. Soziale Schicht

- a) gehobener Mittelstand, Lehrer, selbständige Kaufleute, mittlere gehobene Beamte,
- b) Gewerbetreibende, Behörden- und kaufmännische Angestellte

III. Soziale Schicht

- a) Handwerker, gelernte Arbeiter, untere Beamte und Angestellte
- b) ungelernte Arbeiter und 'Personen ohne Beruf' ". (89/218)

In Tabelle 2 werden zum Vergleich die Zahlen von Neuhaus und Dix angegeben (30/526).

Die Gegenüberstellung zeigt eine Verschiebung zur sozialen Mittelschicht hin bei den Hilfsschulvätern von München-Ost gegenüber den Ergebnissen von Neuhaus und Dix. Flögel berichtet von

- 16% Handwerkern und Inhabern kleinerer Geschäfte,
- 40% Fabrikarbeitern mit fachlicher Vorbildung,
- 36% ungelernten Arbeitern,
- 6% Beamten und
- 2% Rentnern

unter den Eltern der Hilfsschulkinder (42/92).

Als eindeutig der Sozialschicht III zugehörig sind nur die 40% Fabrikarbeiter, die 36% ungelernten Arbeiter und die 2% Rentenempfänger anzusehen, was 78% ausmachen würde. Möglicherweise zählt der Großteil der 16% Handwerker und Inhaber von kleinen Geschäften auch noch dazu und von den 6% Beamten dürfte

auch noch ein Teil zu Sozialschicht III zu rechnen sein. Damit würde die Elternschaft der von Flögel untersuchten Kinder mit über 90% zur untersten Sozialschicht gehören, was freilich nur eher vermutet als klar erwiesen gelten muß. Jedenfalls scheint unsere untersuchte Gruppe, was die soziale Herkunft betrifft, günstiger zu liegen, als dies in öffentlichen Hilfsschulen anzutreffen ist. Aber die Berücksichtigung weiterer soziologischer Aspekte, die für das Kind mehr schicksalhafte Einflüsse bedeuten, erbringt ein anderes Bild, wie der folgenden Tabelle 3 zu entnehmen ist, der zum Vergleich auch Ergebnisse von Neuhaus und Dix angefügt sind (Vergleiche Nr. 30 u. Nr. 89).

Die Kinder meiner Untersuchungsgruppe unterliegen demnach mit Ausnahme der Zerreißung der Familien durch Ehescheidung und durch Berufstätigkeit der Mutter denselben ungünstigen Schicksalschlägen wie die von Flögel untersuchte Gruppe. Dabei stimmen unsere aus dem Jahre 1955 stammenden soziologischen Befunde diesmal nur mit Ausnahme der Berufstätigkeit der Mütter im allgemeinen besser mit den Erhebungen aller Münchener Hilfsschulen von 1953 als mit den Ergebnissen von Flögel überein, die m.W. auch aus dem Jahre 1953 stammen. Damit läßt sich eine sehr gute Übereinstimmung mit den Werten aller Münchener Hilfsschulkinder feststellen. Auffallend ist die erhöhte Zahl der berufstätigen Mütter. Hier scheint sich eine bekannte Zeiterscheinung gerade bei den Eltern der Hilfsschulkinder sehr rasch, also in den Jahren von 1953 bis 1955 ausgebreitet zu haben.

Wenn auch die untersuchte Gruppe ihrer sozialen Herkunft nach günstiger zu liegen scheint, so hat sie doch unter den übrigen schicksalhaften Einflüssen im selben Maß wie die übrigen Hilfsschulkinder zu leiden, wozu neuerdings der Arbeitseinsatz der Mütter verstärkt dazukommt.

Damit dürfte auch die Verallgemeinerungswürdigkeit der Untersuchungsergebnisse für die Münchener Hilfsschulverhältnisse nicht in Frage stehen. Die Hereinnahme einer dreiklassigen Hilfsschule dürfte auch noch die Verhältnisse etwa für mittelgroße Städte mitberücksichtigen. Verhältnisse in Kleinstädten und Heimhelfsschulen dürften nicht mehr voll eingeschlossen sein. Dieser Fehler dürfte nicht allzu sehr ins Gewicht fallen, da dort die Anzahl von Hilfsschulen zur Zeit noch gering ist.

II. Die Sprachleistungen beim Hilfsschulkind im Laufe der Schulzeit

Die sprachanalytischen Beiträge zur Sprachstruktur des Hilfsschulkindes von Neuhaus (88) regten vor allem eine Ausweitung der Untersuchung in zwei Richtungen an: Einmal sollte der Wandel des Sprachgebrauches im Laufe der Schulzeit erfaßt werden, zum anderen sollte auch der schriftsprachliche Ausdruck untersucht werden, um aus der Kenntnis des Verhältnisses zwischen mündlicher und schriftsprachlicher Äußerung heraus Gesichtspunkte für die Pflege des schriftsprachlichen Ausdrucks bei Hilfsschulkindern liefern zu können.

1. Der mündliche Sprachgebrauch auf der Unter-, Mittel und Oberstufe

a) Sprachliche Qualitäten.

Für die Gesamtbeurteilung der gesprochenen Sprache erscheint zwar die Durchsicht des sprachlichen Bestandes, der Formungsart und des Inhalts vordringlich, aber auch das Hinhören auf die klanglichen Qualitäten und auf die Sprechfertigkeit erbringt bereits eine bedeutsame Charakterisierungsmöglichkeit. Solange natürlich kein Aufnahmegerät zur Verfügung steht, kann es sich nur um eine erste Fixierung von Akzenten handeln, da bei einer Konzentration auf eine Reihe von Untersuchungsgesichtspunkten eine umfassende Aufnahme zu allen Einzelaspekten unmöglich ist. Bei der Beurteilung des Dialekteinschlags versuchte ich die sprachlichen Äußerungen bei jedem Kind in die Extreme "Hochsprache" und "Dialekt" einzuordnen, wobei ich nur in unausweichlichen Fällen mit "Mischform" diagnostizierte. Bezüglich Sprechweise und Sprechfertigkeit vermerkte ich nur besonders auffallende Erscheinungen.

a1) Sprechmerkmale

Im Bereich der Sprechweise zeigt die Klangfarbe drei etwa gleichstark vertretene Eigenarten. Einmal erscheint die Sprache sehr dumpf, bei anderen Kindern fällt das Krächzen der Stimme auf und schließlich treten auch noch häufiger weiche Tönungen auf. Bezüglich Stimmhöhe lassen sich keine größeren Verschiebungen zwischen hoch, mittel und tief verzeichnen. Der Mittenbereich ist etwas stärker vertreten als die Extreme. Unter den extremen Stimmlagen ist ein schwaches Übergewicht der tiefen Stimmen festzustellen. Eindeutige Unterschiede liegen dagegen bezüglich der Lautstärke vor. Das Verhältnis von kräftigen zu schwachen Stimmen lautet etwa 1 zu 5, also ein Übergewicht des gedämpften, schwachen Sprechtones. Beim Melos fällt fast durchgehend die eintönige Stimmführung auf, während unter dem Aspekt des Rhythmus die Sprechweise des Hilfsschulkindes vorwiegend unflüssig, ja zerhackt erscheint. Das Tempo ist weitgehend langsam, bei einem geringeren Teil schnell bis gehetzt und bei einer gerade noch nennenswerten Gruppe wechselnd. Bezüglich Artikulation läßt sich eine Aufgliederung nach vokalisches bzw. konsonantisches kaum vornehmen. Eine deutliche Akzentuierung war äußerst selten zu vernehmen.

Im ganzen läßt sich also die Sprechweise des Großteils der Hilfsschulkinder als vorwiegend dumpf, rau, eher tief und schwach, eintönig, zerhackt und langsam oder zu schnell sowie als kaum konturiert bezeichnen.

a2) Dialektabhängigkeit

Das Kind lernt im Laufe der Schulzeit das Gewebe der Sprache zu durchschauen, Form und Inhalt bewußter aufeinander abzustimmen und sich dabei an vorgegebene Sprachvorbilder anzugleichen. Diese Anähnung ergreift die Sprechweise genauso wie die Wortwahl, die grammatische und syntaktische Ordnung.

Zur Beurteilung dieser Anpassungsfertigkeit konnten keine phonographischen Aufnahmen verwertet werden, sondern ich überließ mich dem Gesamteindruck und versuchte, wie schon erwähnt, nur zwei große Gruppen "Dialektgebundenheit" wie "Gebrauch der Hochsprache" herauszustellen, wobei ich eine Einordnung in eine Zwischengruppe möglichst vermied. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 festgehalten (s. Anhang). Die Mischgruppe wurde je zur Hälfte den beiden Extremgruppen zugeschlagen.

Im ganzen sind die Hilfsschulkinder überwiegend an den Dialekt gebunden. Dieses Übergewicht des Dialekts hält durch die gesamte Schulzeit an, wenn sich auch einige deutliche Verschiebungen zeigen. Von der Unter- zur Mittelstufe vollzieht sich der größte Wandel zur Hochsprache hin, der zur Oberstufe I (5. und 6. Schuljahr) ebenfalls noch deutlich anhält, dann aber auf Oberstufe II (7. und 8. Schuljahr) keine nennenswerte Fortsetzung mehr findet. Überraschend stark ist der Umschwung von der Unter- zur Mittelstufe und man ist leicht versucht, darin erste überzeugende Erfolge der schulischen Spracharbeit zu sehen. Zweifellos ist das der Fall, aber die Erfahrung, daß gerade in der Unterstufe die Kinder mit besonders erheblichem Entwicklungsrückstand den Großteil ihrer Schulzeit ableisten, erfordert eine Korrektur in der Interpretierung der Zahlenwerte. Dieser erhebliche Unterschied ist also mitbedingt durch den höheren Anteil der Kinder mit größerem Entwicklungsrückstand auf der Unterstufe.

Zwischen Knaben und Mädchen zeichnen sich recht deutliche Unterschiede ab. Während bei den Knaben das Verhältnis von Hochsprache zu Dialekt wie 35 zu 65 steht, verschiebt sich bei den Mädchen mit 44% Hochsprache bzw. 56% Dialekt das Verhältnis wesentlich zugunsten der Hochsprache. Die Mädchen kleben demnach weniger an der Mundart als die Knaben.

a3) Sprechfertigkeit.

Die Unterlagen zu folgenden Ergebnissen wurden - wie schon erwähnt - nicht durch systematische Untersuchungen gewonnen, sondern ich erhielt sie durch Beobachtung des Sprechaktes während des Erzählens und durch Angaben hiezu durch die Klafßlehrer.

Der Prozentsatz der Kinder mit Sprachgebrechen beläuft sich unter den beobachteten 163 Kindern auf 33% sowohl bei Knaben wie bei Mädchen. Das ist ein sehr hoher Prozentsatz, der nur noch übertroffen wird von den Untersuchungsergebnissen, die W. Neuhäus in einem Heim mit verwahrlosten Hilfsschulkindern gewonnen hat, wo 37% der Kinder sprachkrank waren (88/65). Ein Vergleich zwischen Grund- (1. bis 4. Schuljahr) und Oberstufe (5. bis 8. Schuljahr) zeigt ein Verhältnis von 57% zu 14%. Auf der Grundstufe ist also noch über die Hälfte der Kinder mit Sprachgebrechen behaftet.

Eine Aufgliederung nach der zahlenmäßigen Häufigkeit der Sprachgebrechen ergibt folgendes Bild:

Stammeln	35 Kinder
Näseln	7 "
Agrammatismus	18 "
Stottern	8 "
Poltern	3 "
Sprechscheu	1 Kind
	71 Kinder

Im Durchschnitt treffen auf ein Kind 1,3 Sprachgebrechen, bei W. Neuhäus beläuft sich der Durchschnitt auf 1,9 (88/65).

Insgesamt stoßen wir beim Durchgehen der mündlichen sprachlich-qualitativen Momente auf auffallende Erscheinungen, die auch ohne Vergleich mit Verhältnissen bei den Volksschülern in ihrem Ausmaß deutlich sind.

Von der Sprechweise her tritt uns die Sprache in recht wechselndem Gewand entgegen, das aber trotz des Kontrastierens zwischen Dunklem und Dumpfem mit Weichem, trotz des Gegeneinanderstehens von Verhaltenheit und Forcierung und trotz des Wechsels von schleppendem Gleichmaß und Hetzen, doch um einige Grade stärker akzentuiert ist vom Derben, Dumpfen, Schleppenden und von geringer Profilierung.

Die Gegenüberstellung von Dialektgebundenheit bzw. Gebrauch der Hochsprache ergab ein eindeutiges Überwiegen der Dialektgebundenheit, aus der sich diese Kinder trotz der schulischen Hilfe nie ganz zu lösen vermögen, wobei allerdings die Mädchen einen eindeutigen Vorsprung zeigen.

Die Tatsache schließlich, daß ein Drittel der Kinder in der Bildung der Laute, in der Formen- und Satzbildung oder der Beherrschung des Sprechapparates behindert ist, zeigt mit aller Eindringlichkeit das Ausmaß der Sprechbehinderung dieser Kinder.

b) Der mündliche Sprachgebrauch

Da die Aufnahmen über die mündliche Ausdrucksweise in die Zeit vom Dezember bis Januar fielen, wurden die Kinder angehalten, Erlebnisse über Nikolaus, Weihnachten oder Neujahr zu erzählen. War auch dann noch keine Bereitschaft zum Erzählen zu verspüren, dann durften besonders interessante Abschnitte eines gelesenen Buches erzählt werden. Die Ungleichheit der Themen mußte in Kauf genommen werden, um jedem Kind die Möglichkeit zu bieten, auf zeitlich nicht weit zurückliegende Erlebnisse zurückgreifen zu können. Zunächst versuchte ich, mit den Kindern, denen ich mehr oder minder bekannt war,

über außerschulische Interessen und Beschäftigungen in ein Gespräch zu kommen und führte dann auf das Hauptereignis der Zeit (Nikolaus, Heiliger Abend, Neujahrsbeginn) über. Bei auftretenden Stockungen besonders in den unteren Klassen wurden zunächst allgemeine Ermunterungen zum Weitererzählen gegeben und falls das nicht half, wurden Fragen gestellt. Zur Auswertung wurde nach eingestreuten Fragen erst der übernächste Satz herangezogen, da ja der erste Satz als Antwort auf meine Frage kaum als besondere Eigenleistung anzusehen ist.

b1) Der mündliche Sprachgebrauch auf der Unterstufe

Zunächst fällt die geringe Spannweite der Erzählungen auf. Die Kinder erzählen recht wenig. So sehr an dem spärlichen Erzählumfang Gedankenarmut mitschuld zu sein scheint, so hat sich bei einem Teil der Kinder durch die Begegnung mit einer meist nur oberflächlich bekannten Autoritätsperson eine recht beträchtliche Hemmung des Redeflusses ergeben. Auffallende Sprechscheu zeigten 38% der Knaben und 45% der Mädchen, wobei Knaben und Mädchen des 7. und 8. Schuljahres besonders auffielen. Wenn auch die Möglichkeit des Mitspielens situativer Faktoren nicht in Abrede gestellt wird, so ist immerhin auffallend, daß der stärkeren sprachlichen Kontaktscheu der Mädchen, wie sie in dieser Untersuchung zum Ausdruck kommt, auch eine erheblichere Schädigung der allgemeinen Sozialität bei den Mädchen an die Seite tritt, wie dies Flögel (auch durch andere Untersuchungsmethoden) festgestellt hat (42/453 ff.).

Schon die Aussprache der Wörter macht zum Teil große Schwierigkeiten, wie die Wortverstümmelungen "meta" (Lametta), "weina" (Weihnachten), "schosch-lae" (Schokolade) u.ä. zeigen. Daneben findet sich die Dialektform "mir" (wir) auf allen Schulstufen. Ebenso zieht sich der Gebrauch des temporalen "wie" (als) durch alle Klassen.

Bei der Durchsicht der einzelnen Wortkategorien fällt der hohe Anteil der Hauptwörter auf, der zusammen mit dem häufigen "und" sowie dem hohen Prozentsatz von unvollständigen Sätzen auf Aufzählungen von Geschenken durch Nikolaus und Christkind hinweist. Die Konkreta unter den Substantiven machen 92% der gebrauchten Hauptwörter aus (Vergleiche Tab. 5 und 5a im Anhang).

Das Dominieren des Substantivs drängt den Gebrauch des Hauptverbs etwas zurück. Das blasse Hilfsverb ist verhältnismäßig stark vertreten, wobei präpositionale Zusammensetzungen wie "rein dürfen" nicht selten sind. Die Abwandlung des Zeitwortes sieht bei Hauptverb und Hilfsverb verschieden aus. Während beim Hauptverb das Perfekt eindeutig vorherrscht, wogegen Präsens und Infinitiv seltener auftreten und das Imperfekt überhaupt nicht erscheint, sind beim Hilfsverb Präsens, Imperfekt und Perfekt etwa gleich stark vertreten.

Die Pronomina sind noch nicht allzu zahlreich. Daneben erschwert ihr falscher Gebrauch häufig das Verständnis des Zusammenhangs. Bei Personenwechsel wird

weiterhin von "er" oder "sie" gesprochen und das Allerweltspossessivpronomen "sein" (z.B. "meiner Tochter sein Bub") gehört zum Regelgebrauch.

Einfache und mit nur ein bis zwei Satzgliedern erweiterte Sätze machen mit 83,5% den Hauptbestandteil der Erzählungen aus, wogegen die mehrgliedrigen Hauptsätze sowie die anspruchsvolleren Satzverbindungen und besonders zusammengesetzte Satzgefüge mit 7,5% kaum ins Gewicht fallen (Vgl. Tab. 5a im Anhang).

Die gedankliche Arbeit einer Aufgliederung eines Hauptgedankens gelingt im wesentlichen noch nicht. Die Gedankenführung selbst ist sehr unregelmäßig und lückenhaft. Die Unregelmäßigkeit zeigt sich im wahllos erscheinenden Vor- und Nachstellen von Satzteilen. Bei genauerem Zusehen sind es affektiv bedingte Betonungen, die die ungeordnete Satzstellung bedingen.

Was den Zusammenhang der Erzählung betrifft, so mußte bereits auf die häufige Verwendung des "und" hingewiesen werden, worin sich die Kurzbogigkeit der Gedankenführung andeutet. Liest man jede Erzählung unter dem Gesichtspunkt des inhaltlichen Zusammenhangs, so stößt man bei der Mehrzahl der Berichte auf ein Durcheinandergehen der Inhalte. Die Kinder berichten von den Geschenken und schwenken auf das schreckvolle Auftreten des Nikolaus mit klirrender Kette um. In der Reihenfolge der Sätze herrscht die Affektlogik, die sich an die gefühlsstarken momentanen Einfälle hält, die ohne weitere Abstimmung an den vorherigen Gedanken wiedergegeben werden. Es läßt sich sogar behaupten, daß die Kinder noch gar nicht der sachlichen Information wegen erzählen, sondern nur ihre erlebniskräftigen Eindrücke in willkürlicher Reihenfolge verlauten lassen.

Nur einem kleineren Teil der Kinder ist es möglich, dem zeitlichen Aufbauschema gemäß zu erzählen. Die Erzähleindrücke stehen dabei in einer ersichtlichen zeitlichen Ordnung, wobei sich die Kinder mit Hilfe der Bindewörter förmlich von Vorstellung zu Vorstellung weiterzuschleppen scheinen.

Was die inhaltliche Seite betrifft, so wird beim Thema "Nikolaus" besonders vom geräuschvollen Auftauchen berichtet. Erheblich erscheint, ob der Böse oder der Heilige gekommen ist, daß er nach dem Benehmen in Elternhaus und Schule fragt, und vereinzelt wird betont, daß er beten läßt. Drei Mädchen vermerken noch, daß der Krampus böse Buben in den Sack gesteckt oder sie geschlagen hat. Häufig werden noch die Geschenke aufgezählt.

Beim Thema "Heiliger Abend" wird folgendes häufiger vorgebracht: Von einigen Kindern werden die Vorbereitungen mit Aufstellen des Christbaums evtl. auch der Krippe erwähnt. Der Christbaumschmuck mit seinen Einzeldetails kommt immer wieder zur Sprache, ebenso wird die oft lange Geschenkreihe aufgezählt und schließlich wird von den Tätigkeiten wie Singen, Essen, Trinken oder Spielen berichtet.

b2) Der mündliche Sprachgebrauch auf der Mittelstufe

Waren auf der Unterstufe Wortverstümmelungen noch sehr häufig, so treten sie bereits auf der Mittelstufe stark zurück, so daß an Aussprachebesonderheiten mehr die Dialektgewohnheiten "Mili" (Milch), "niß" (Nüsse), "wennst" (wenn du) auf-fallen. Das Repertoire an besonderen mundartlichen Ausdrücken wiederzugeben, würde zu weit führen. Dafür sei auf einzelne Ausdrucksschwierigkeiten eingegan-gen, die allerdings zum Teil aus der Dominanz des Dialektgebrauchs verständlich werden. Recht häufig wird, da der spezifische Ausdruck sich nicht einstellt, mit generalisierenden Wörtern wie "Zeug", "Sach" (Geschenke), "Ding" operiert. Es kommt auch vor, daß wie in "die Frau von der anderen Seiten" (Flurnachbarin) durch konkret vorgestellte, aber allgemein gehaltene Umschreibungen das Fehlen des spezifischen Ausdruckes abgedeckt wird. In "Bescherung geschenkt" fügen sich zwar die Wörter sinnrichtig ein und man weiß, was gemeint ist, aber das Abstrak-tum "Bescherung" läßt sich eben nicht mit dem Konkretum "schenken" zusammen-fügen und erweckt den Verdacht, daß die Wortschale "Bescherung" mit recht kon-kreten Vorstellungen gefüllt ist. Es wird also das Konkrete häufig zu unscharf ge-faßt und andererseits dem abstrakten Wort zu viel konkreter Inhalt unterschoben. Auffällig ist auch das Ringen um die richtige zeitliche oder räumliche Darstellung: "Noch nicht" wird z.B. im umgekehrten Sinn als "nicht mehr" gebraucht. Es wird von "oben" und "unten" erzählt, was sicher dem Kind anschaulich gegenwärtig ist, aber die spezifische Festlegung (z.B. oben auf dem Schrank) fehlt sehr häu-fig. Vielleicht ist dem Kinde dieses "oben" zu selbstverständlich. Die Notwendig-keit, dem Zuhörer zuliebe genauer zu präzisieren, wird noch nicht gesehen, so daß sich von daher wiederum der Verdacht regt, daß die Kinder eher Erlebnisse "von sich geben" als einem Gesprächspartner etwas "erzählen" wollen.

Bei den Präpositionen besteht besonders die Schwierigkeit, bei Richtungsan-gaben (in, nach) das richtige Wort zu wählen.

Ein Vergleich der Zeilen 1 und 2 bei Tabelle 5 zeigt, daß die Äußerungen der Kinder schon umfangreicher werden, ohne daß damit das Wiederholungsprozent steigt. Der Umfang der Erzählungen erhöht sich um rund 18% (Vgl. Tab. 6a). Das Wiederholungsprozent fällt von 25,1 auf 23,8% ab, was auf zunehmende Diffe-renzierung des Wortschatzes hinweist. Der Gebrauch von Artikel, Zahlwort sowie "und" geht zurück, wodurch Adjektiv, Hauptverb, Pronomen und Konjunktionen größeren Spielraum erhalten. Das Substantiv verliert seine vorherrschende Stellung und tritt etwa in derselben Häufigkeit wie das Hauptverb auf. Das Aufzählen hat also stark nachgelassen, das Inbeziehungsetzen in einer abgeschlossenen Aussage hat umgekehrt stark zugenommen. Das bezeugt auch die überraschend starke Ab-nahme der unvollständigen Sätze. Auch das "und" ist weniger häufig. Unter den Substantiven gehen die Konkreta um etwa 11% auf 82% zurück, so daß also die Sammelbezeichnungen stärker verwendet werden. Was die Richtigkeit der Verwen-

dung betrifft, zeigen sich die eingangs dieses Abschnitts beschriebenen Unsicherheiten bzw. Eigenheiten.

Das Hauptverb tritt stärker hervor, während das Hilfsverb verglichen mit früher etwa gleichhäufig verwendet wird. Bezüglich Formabwandlung läßt sich keine Differenzierung feststellen. Beanspruchten auf der Unterstufe Präsens, Perfekt und Imperfekt 97%, so ist mit dem Anteil dieser Formen von 96% keine nennenswerte Verschiebung zu verzeichnen. Auch beim Hilfsverb, das wiederum im Gegensatz zum Hauptverb das Imperfekt zeigt, ist keine nennenswerte Veränderung zu bemerken. Dialektwörter und -formen wie "kriegen" (bekommen), "rausgeschloffa" (herausgeschlüpft), "glitten" (geläutet), "durchghaut" (zugeschlagen) sind häufig, ebensooft bemerkt man jetzt mit der Ausweitung der Hauptverben Verbindungen wie "tut erschrecken, tut springen", womit unbestimmte und bestimmte Aussage miteinander auftreten. Aber auch bei den Verben zeigt sich unter dem Dialekteinfluß die Tendenz zum ungefähren Antippen wie in "eine Larve aufhaben" (tragen). Das führt uns auf die schon besprochene, stark verankerte Dialektgewohnheit, das Hauptverb im einzeln dastehenden Präpositionalpräfix aufgehen zu lassen wie z.B. in "der Nikolaus ist ihr nach" (gelaufen).

Von den dialektbedingten Schwierigkeiten beim Gebrauch besonders des Possessivums war schon die Rede. Auch die Wortumstellungen sind noch recht zahlreich wie in "weil ich habe gesehen".

Die Satzstrukturen zeigen uneinheitliche Veränderungen. Für eine größere Sicherheit in der Beherrschung der Satzchemata spricht die sehr beträchtliche Abnahme der unvollständigen Sätze (-56,4% nach Tab. 6b). Die einfachen Satzgefüge treten recht beachtlich hervor (+53,3%), wobei die Objektsätze wesentlich öfter gebraucht werden als die Temporal- und Kausalsätze, die sich bezüglich Häufigkeit die Waage halten. Alle übrigen Nebensatzarten tauchen mehr zufällig auf. Im übrigen zeigt sich eher ein rückläufiges Bild: Die einfachen Sätze nehmen zu, Satzerweiterungen kleineren oder größeren Umfanges werden seltener. Der Zunahme der einfachen Satzgebilde steht ebenso eine Zunahme der einfachen Satzgefüge gegenüber, während sich die Satzverbindung gegenüber der Unterstufe auf gleicher Höhe hält. Die schwierigeren Satzgebilde nehmen aber stärker zu als die einfachen. Die Hauptschwierigkeit im Bereich der Satzformung geht auf die erhöhten Anforderungen an die Überschaubarkeit eines mehrgliedrigen Gedankenzusammenhangs zurück. So müssen mehrere Anläufe gemacht werden, bis ein Gedanke voll ausgesprochen ist, und syntaktische Abstimmungen wie in "die Kinder, die böse sind, denen läßt er die Rute da" gelingen nicht mehr. Andererseits wird aber auch plötzlich ein angefangener Satz unterbrochen und ein neuer begonnen, da anscheinend ein gefühlsträchtigerer Inhalt sofort die Zunge beansprucht.

Eine systematische Durchsicht bezüglich des Grades des Zusammenhangs ergibt einen kleinen Fortschritt insofern, als auf der Mittelstufe nur noch eine knappe Hälfte unbekümmert ihre Einfälle von sich gibt, während die andere gute Hälfte die einfache Reihung erkennen läßt. Auf der Unterstufe waren die Zahlenverhältnisse umgekehrt.

Erzählt wurde hier ausschließlich vom Nikolaus. Daß er mit der Kette klirrend ankam, fällt noch einigen auf. Erstmals wird öfters auch berichtet, daß Geschwister aus Angst geweint oder sich vor dem Nikolaus versteckt haben. Das übrige Tun von Nikolaus und Krampus nimmt in den Erzählungen einen breiten Raum ein. Obenan steht, daß der Krampus sie selbst oder die Geschwister durchgehauen hat, daß er drohte, sie in den Sack zu stecken oder sie tatsächlich in den Sack gesteckt haben soll. Es sind vor allem die Buben, die nicht ohne einen gewissen Stolz und wahrscheinlich nicht auch ohne Übertreibung davon zu erzählen wissen. Vom Ausfragen durch den Nikolaus über das Benehmen der Kinder und von anschließenden Belehrungen ist sehr häufig die Rede. Die Mädchen berichten gelegentlich auch, daß sie verboten mußten. Welche Geschenke der Nikolaus gebracht hat, wird am häufigsten vorgebracht. Ein Mädchen klagt, daß es nichts bekommen habe. Zwischen "bösem" und "bravem" Nikolaus wird nicht mehr so streng geschieden. Vielmehr wird jetzt über diese grobe Schematisierung hinausgegangen und genauer beschrieben, wie der Nikolaus ausgesehen und was er an Ausstattung gezeigt hat. Interessant sind vereinzelte Bemerkungen: Ein Junge rühmte sich, den Nikolaus durch Anblenden mit der Taschenlampe geärgert zu haben und ein Mädchen berichtete gleichsam voller Entdeckerfreude, daß der Nikolaus nicht echt sei, sondern daß sich der Vater als Nikolaus verkleidet habe. Bei den übrigen Kindern wird noch kein Zweifel an der Echtheit des Nikolaus laut, wenn auch besonders für das vierte Schuljahr weitgehende Aufklärung darüber angenommen werden darf.

Im ganzen werden also die Aussagen auf der Mittelstufe schon vielfältiger und genauer, wobei erstmals das Aussehen des Nikolaus und die ängstlichen Reaktionen der Kinder festgehalten werden. Die Kinder der Mittelstufe beachten also nicht mehr ausschließlich das Treiben des Nikolaus, sondern auch das Verhalten der Umgebung und andererseits interessiert sie nicht mehr bloß das Tun des Nikolaus, sondern auch dessen Aussehen. Das mag auch in der Zunahme der Adjektiva zum Ausdruck kommen.

b3) Der mündliche Sprachgebrauch auf Oberstufe I (5. und 6. Schülerjahrgang)

Mit 56 Wörtern pro Schüler zeigt sich eine besonders deutliche Erhöhung des Erzählmumfangs und damit wohl auch der Erzählbereitschaft. Nur muß hier hinzugefügt werden, daß ich den Kindern dieser Schulstufe gut bekannt war, weil ich der Klauführer eines Teils der Kinder war und durch häufigere Vertretungen auch

den übrigen Kindern dieser Stufe bekannter war. Es ist möglich, daß dieser Umstand den auffallenden Zuwachs um 40% zum Teil verursacht hat. Mit dem Anwachsen des Erzählumfangs ist die Gefahr der Wiederholung von Wörtern natürlich stärker gegeben. Trotzdem fällt das Wiederholungsprozent von 23,8% auf 22,3% (um 6,3%), was für eine Ausweitung des Wortschatzes, nicht bloß für eine Vermehrung der verwendeten Wörter spricht.

An Verschiebungen des Wortschatzes ist nennenswert der erhöhte Anteil der Substantive, der Hauptverba, der Präpositionen sowie des "und". Einen bemerkenswerten Rückgang erfahren Hilfsverb, Adjektiv und Pronomen. Das Anwachsen der Substantive läßt im Zusammenhang mit dem häufigeren "und" an ein erneut einsetzendes Aufzählen denken, wenn auch die Konkreta, die sich am besten zum Aufzählen eignen, weiter abnehmen (auf 70% gegenüber 82% auf der Mittelstufe).

Schließlich ist auch im Zusammenhang mit den zahlreicheren Präpositionen an eine stärkere Ausgliederung des Satzes zu denken, worauf auch der Zuwachs bei den erweiterten Sätzen hinweist. Indem das Hauptverb stärker das Hilfsverb verdrängt, und gleichzeitig das Adjektiv abfällt, läßt sich eine stärkere Tendenz zu aktionaler Aussage vermuten. Die Abwandlungsformen beim Hauptverb werden geringfügig vielfältiger, indem gegenüber der Mittelstufe das Passiv sowie das Imperfekt einschließlich dessen Konjunktiv neu in Erscheinung treten. Plusquamperfekt und Imperativ tauchen vereinzelt schon auf der Mittelstufe auf.

Innerhalb der Sätze zeigt sich eine Reduzierung der einfachen Sätze, die begleitet ist von einem stärkeren Anwachsen sowohl der erweiterten Sätze wie der Satzverbindungen und Satzgefüge, wobei gleichzeitig der Anteil der unvollständigen Sätze recht ansehnlich zurückgeht. Darin kommt die wachsende Fähigkeit zum Ausdruck, mehr Einzelglieder zu berücksichtigen, sowie diese besser übersehen zu können. Freilich ist dieser Fortschritt noch relativ gering, wenn man bedenkt, daß die einfachen und die geringfügig erweiterten Sätze immerhin noch 75,7% der Gesamtzahl der Sätze beanspruchen. Die zahlreicheren Nebensätze zeigen im wesentlichen dieselbe Verteilung wie auf der Mittelstufe. Die Objektsätze herrschen vor, in erheblichem Abstand folgen die etwa gleich stark vertretenen Kausal- und Temporalsätze. Keine der Nebensatzarten hat sich gegenüber der Mittelstufe anteilmäßig verändert. Konsekutiv- und Finalsätze behaupten sich weiterhin als Randerscheinung.

Die Auffälligkeiten bezüglich Wortwahl, Wortbildung und Wortbeugung sowie Satzkonstruktion sind in etwa dieselben geblieben. Das lieblose "Gutlzeug" (Bonbon), "Eßzeug" oder Eßsach" (Eßwaren) hat sich erhalten, ebenso die Tendenz, ungenau zu kennzeichnen wie in "Mann" (Polizist), in Baum "anmachen" (Christbaum schmücken) oder in "etwas anhaben" (ein Kleidungsstück tragen). Daneben wird auch das falsche Wort gewählt (Neffe statt Vetter). Auch das Weglassen des

Hauptverbs in "ich bin unter den Tisch hinunter" (gekrochen) hält sich recht hartnäckig. Ebenso wird wiederum die halbe Ortsangabe "oben" gegeben, so daß man dabei ebenfalls heraushören kann, daß beim Erzählen noch keine Einstellung auf den Zuhörer gelingt, sondern rundweg aus sich heraus geplaudert wird. Das Verb bietet unter Dialekteinfluß auch schon in der Perfektform seine besonderen Tücken wie in "gebeten" (gebetet), "erwuschen" (erwischt), "angezunden" (angezündet). Bei den Präpositionen gelingt es leichter bei Zustand und Ruhe das richtige Wort zu finden als bei Richtungsangaben (z.B. "ich bin am Ostbahnhof hinaufgegangen"). Das Personalpronomen wird weiterhin beibehalten, auch wenn einige Male die Personen gewechselt haben. Es ist eben doch einfacher, mit "er" oder "sie" zu operieren, als das Hauptwort, das vertreten wird, zu nennen. Auch das Possessivum "sein" - dem Dialekt entsprechend als Universalpossessivum gebraucht - enthebt von allem Nachdenken über Beugung und Übereinstimmung mit dem Geschlecht. Selbstverständlich bietet uns unsere Muttersprache vielfache Freiheit und dadurch Ausdrucksmöglichkeiten mit Hilfe der variierbaren Wortstellung im Satz an, aber dem Hilfsschulkind ist es nicht möglich, von der gebotenen Freizügigkeit der Wortstellung richtigen Gebrauch zu machen, da es dem augenblicklichen Einfall gehorchend die Wörter von sich gibt, wodurch sich häufig eine recht bunte Reihenfolge bzw. eine recht eigenwillige Gedankenfolge ergibt. Das hat sich auch im fünften und sechsten Schuljahr noch kaum geändert.

War bisher bei der Beachtung des Gesamtzusammenhangs die Reihung höchstens mit gut der Hälfte vertreten, so überwiegt sie auf dieser Stufe mit drei Viertel eindeutig gegenüber der Darstellung unverbundener Einzelgedanken, so daß sich gerade hierin der auffallendste Fortschritt abzeichnet. Wenn auch bei vorwiegender Reihung noch hauptsächlich ein äußerer Berührungszusammenhang vorliegt, so ist doch eine größere Geschlossenheit der Darstellung erreicht.

Bildete beim Thema Nikolaus auf der Mittelstufe das Durchgehauen- und in den Sack-gesteckt-werden den Erzählhöhepunkt, so zeigt sich jetzt ein grundlegender Wandel im Erlebnisschwerpunkt. Ein Teil der Kinder sieht den Nikolaus zu Hause gar nicht mehr, wobei dies besonders die Mädchen bedauern. Manche Kinder erhalten an diesem Tage keine Geschenke mehr und im Höchstfall bringen Mutter oder Tante einige Kleinigkeiten aus der Stadt mit. Wenn der Nikolaus wirklich kommt, so gilt er den jüngeren Geschwistern, von deren ängstlichem Benehmen gesprochen wird. Die Kinder legen besonders Wert darauf und betonen, daß nicht sie dem Nikolaus verboten mußten, sondern die kleineren Geschwister. Ein anderer beträchtlicher Teil - vorwiegend Buben - setzt besonders dem Krampus auf der Straße zu. Läuft ihm ein Teil mehr oder minder bloß nach, so werden andere schon aufdringlicher, versuchen den Krampus zu blenden, bewerfen ihn mit Knallkörpern oder balgen sich mit ihm herum. Die Geschenke werden kaum erwähnt, manchmal bekommt man noch zu hören, daß sie eben "Gutzeug" be-

kommen hätten. Nur ein kleiner Teil berichtet in der Art des Mittelstufenkindes vom Kettenrasseln, vom Aussehen und von der Ausstattung des Nikolaus', vom ängstlichen Verhalten besonders der jüngeren Geschwister, vom Ausfragen und Strafen durch den Nikolaus sowie von den Geschenken.

Ein Teil der Mädchen berichtete über den Verlauf des Heiligen Abends. Recht häufig waren danach die Mädchen beim Schmücken des Christbaums beteiligt, auch halfen sie bei den Vorbereitungen in der Küche mit. Seltener ist von den Geschenken die Rede, ebenso vom Gesang von Weihnachtsliedern. Öfters wird dagegen vom Essen und Spiel gesprochen.

b4) Der mündliche Sprachgebrauch auf Oberstufe II (7. und 8. Schülerjahrgang)

Auf der letzten Stufe begegnet uns hinsichtlich des Erzählfumfangs ein Absinken bis fast auf den Umfang der Unterstufe. Unter dem Einfluß des eingeschränkten Wortschatzes fällt auch das Wiederholungsprozent von 23,3 auf 18,3%, d.h. um 18%.

Innerhalb der Wortkategorie geht der Gebrauch des Substantivs zurück. Der Anteil der Konkreta geht von 70% auf 66% nur leicht zurück. Haupt- und Hilfsverb verändern sich nicht. Der Formengebrauch wird nicht mannigfaltiger. Das auf der Oberstufe I zum erstenmal aufgetauchte Imperfekt beim Hauptverb bleibt auch hier mit nur 2% eine Randerscheinung. Andere bisher zufällig auftretende Formen wie Futur und Konjunktiv fehlen vollständig. Nur die Präpositionen treten etwas stärker hervor. Diese Stufe erlebt also vom Wortschatz her keine auffällige Ausgestaltung.

Die Satzformung bietet ein recht zwielichtiges Bild. Die einfachen Sätze nehmen ab, die stärker erweiterten Sätze, die Satzverbindungen und die zusammengesetzten Satzgefüge werden zahlreicher und erwecken den Eindruck, als ob eine größere Gedankenfülle sprachlich bewältigt werden könnte. Der Anstieg der nur wenig erweiterten Sätze, die seltener gewordenen einfachen Satzgefüge schwächen aber wiederum den erhaltenen Eindruck ab. Im großen und ganzen läßt sich als Kennzeichen herausstellen, daß die Sätze die extreme Kürze oder Länge verloren haben und mehr einem Mittelmaß zustreben. Die Tatsache, daß die unvollständigen Sätze sich mehr als verdoppelt haben, läßt daran denken, daß die Ausgestaltungstendenzen abgebremst werden. Daran scheint aber nicht ein intellektuelles Unvermögen allein schuld zu sein. Das geht daraus hervor, daß die Sätze zum Teil auch einfacher werden. Vielmehr dürfte eine Labilisierung der Antriebe diese dem Ausgestaltungsprozeß gegenüber gegenläufige Tendenz steuern. Andererseits dürften Sprechhemmungen und Erzähllust, die wie schon erwähnt, auf der Oberstufe häufiger zu beobachten waren, zu halben Sätzen führen. Man scheut sich, ausführlicher zu erzählen oder hat keine Lust dazu.

Die relativ selten gewordenen Nebensätze zeigen keinerlei Veränderungen gegenüber Oberstufe I, sowohl was die Vielgestaltigkeit der Nebensatzarten, wie auch was die Häufigkeitsverhältnisse der einzelnen Nebensatzarten betrifft.

Die Auffälligkeiten bezüglich Wortwahl, Wortbildung und Satzkonstruktion sind im ganzen dieselben geblieben und verraten die übergroße Dialektverketzung. Am zähesten halten sich die unpräzisen Schemata wie "die Sach" und "der Mann", sowie die Satzaussageverkürzungen wie "er ist uns nach" (gelaufen). Auch gebräuchliche Mundartwendungen wie "auf sein" (wach sein) und "es geht zu"(lärmen) sind kaum zurückgegangen. Die Schwierigkeiten im Gebrauch der Pronomina haben nicht abgenommen. Die temporalen Nebensätze werden mit "wie" statt mit "als" eingeleitet und die Satzstellung ist noch recht frei. Bei den Kausalsätzen ist die Hauptsatzstellung nicht selten. Sie bringen aber die noch bedeutendere Klippe mit sich, daß sie nämlich für Erklärungen herangezogen werden. Manchmal kreuzen sich zwei verschiedene Konstruktionen, wobei die eine einen Zustand ausdrückt und die andere eine Bewegung. Die Kinder beginnen häufig mit der Darstellung der Bewegung und nach Absinken der Konzentration wird der Satz mit der geläufigeren Zustandsformulierung abgeschlossen (z.B. zum Ostbahnhof . . . gewesen). Nicht bloß die Dialektbindung erschwert die Annäherung an die Hochsprache, der Mangel an genauer inhaltlicher Differenzierung und die geringe Fähigkeit, mehrere Einzelglieder zu einem geschlossenen Ganzen zu vereinigen, läßt diese Kinder so schwerfällig in der sprachlichen Darstellung erscheinen.

In der Art der Gedankenführung hat sich gegenüber der vorangegangenen Stufe nichts geändert. Etwa ein Viertel bringt unverbundene Einzelgedanken und drei Viertel gelingt eine Reihung. Wohl kommen gelegentlich Einzelverbindungen vor, aber sie sind so sporadisch, daß sie den Grundcharakter des Aneinanderreihens kaum ändern.

An Nikolauserlebnissen steht bei den Jungen wieder das Auftrumpfen mit Heldestücklein im Kampf gegen den Krampus auf der Straße im Vordergrund. Einige Knaben berichten noch von der Ausrüstung des Nikolaus, vom Zuschlagen und einer erwähnt noch recht naiv, aber voller Stolz, daß er bei einer Nikolausfeier im Kinderhort dem Krampus die Rute halten durfte. Nur einige Mädchen äußerten sich zum Thema Nikolaus, deren dürftige Angaben aber kein allgemeineres Bild entstehen lassen.

Ein Teil der Mädchen hatte mehr Gelegenheit, die Weihnachtserlebnisse vorzubringen. Erwähnt wurde das Schmücken des Christbaums, das Eintreffen von Verwandten und das Singen von Weihnachtsliedern. Die Geschenke wurden nur flüchtig erwähnt. Etwas mehr erfährt man über den Verlauf des Abends nach der Bescherung: Es wurde Punsch oder Kaffee getrunken, mit den Geschenken gespielt, der Radiomusik zugehört, in Einzelfällen gelesen oder getanzt. Für ein Mädchen war das Hauptelebnis am Heiligen Abend der Kinobesuch.

Zwei Knaben und zwei Mädchen wollten lieber vom Silversterabend berichten. Den beiden Jungen erschien erzählenswert, daß sie um Mitternacht Kracher geworfen haben. Dazu erwähnte der eine Knabe noch, daß er mit seinem Freund Bier getrunken habe und daß sie sich Ringwettkämpfe geliefert hätten. Der andere Junge hatte besondere Freude daran, daß er ein Grammophon hat spielen lassen dürfen.

Die beiden Mädchen berichten gleichlautend, daß sie Karten gespielt und um Mitternacht dem Schießen im Freien zugeschaut hätten. Während das eine Mädchen noch das Essen erwähnt, ist dem anderen Mädchen das Trinken berichtenswert.

c) Zusammenfassung

c1) Entwicklungsverlauf

Der Umfang der Erzählungen steigt kontinuierlich bis zur Oberstufe I, ein Zeichen, daß die Themen bis zu dieser Schulstufe Anreiz zum Erzählen bieten, und daß auch immer mehr zu den Themen ausgesagt werden kann. Das Absinken auf Oberstufe II kann zum Ausdruck bringen, daß diese Themen auf dieser Stufe nur noch geringen Erzählanreiz auslösen. Es kann aber auch daran liegen, daß das Erzählen selbst allgemein als unangenehm empfunden wird, was wahrscheinlicher ist, gerade auch für die Buben, da für sie das Thema "Nikolaus" durchaus noch recht erlebnisträchtig ist. So scheint also gerade auf der letzten Stufe das Erzählen keine besondere Gegenliebe bei den Schülern zu finden.

Das Wiederholungsprozent fällt stetig und weist auf den zunehmenden Wortschatz hin, wodurch die Wiederholungen immer seltener werden.

Auf der Unterstufe bildet die Sprechtechnik noch erhebliche Schwierigkeiten. Dazu kommt, daß durchschnittlich noch jeder sechste Satz unvollständig ist. D.h. Agrammatismus behindert noch sehr stark die Satzformung. Das Kind klammert sich an das konkrete Hauptwort, verwendet in den Aussagen noch recht häufig das blasse Hilfsverb, zieht noch Objekte heran, zählt dabei häufig auf und bewältigt so vier Fünftel der Sätze. Die Gedankenführung ist bei der größeren Hälfte noch recht beliebig. Was sich gerade aufdrängt, und was einem einfällt, wird vorgebracht. Das geräuschvolle Auftreten von Knecht Ruprecht, die vom Heiligen gestellten Fragen und die erhaltenen Geschenke stehen im Vordergrund des Erzählinhalts. Die Erzählungen über den Heiligen Abend kehren den Christbaumschmuck, die Geschenke sowie Gesang, Spiel und Essen hervor.

Die Mittelstufe zeigt ihren größten Fortschritt zunächst in der ausgeprägteren sprechtechnischen Sicherheit und im Vervollständigen der Sätze, wodurch die Aussagen verständlicher werden. Hervorzuheben ist aber auch das stärkere Heranziehen des Hauptverbs, was eine bessere Aussagepräzisierung erbringt. Auch die zwar recht bescheidene Zunahme der Eigenschaftswörter dürfte der genaueren

Abgrenzung der Umweltverhältnisse dienen. Für die Zunahme der Ablösbarkeit vom Konkreten spricht die starke Verminderung des Anteils der Konkreta unter den Substantiven. Die Sätze bieten ein unterschiedliches Bild: Die extrem kurzen und die extrem langen Sätze werden häufiger. Allerdings zeigen die Satzgefüge den wesentlich stärkeren Zuwachs, so daß im ganzen von einem noch bemerkenswerten Fortschreiten im Bewältigen größerer Zusammenhänge gesprochen werden darf. Dieses Auseinanderklaffen in der Satzgestaltung dürfte darauf hinweisen, daß Kinder mit sehr unterschiedlichen mündlichen Sprachleistungen gerade in diesen Klassen der Mittelstufe anzutreffen sind.

Ein kleiner Fortschritt zeichnet sich auch hinsichtlich der Dichte des Zusammenhangs ab. Die größere Hälfte ist bereits zur Reihung übergegangen. Inhaltlich berührt die Kinder vor allem das Ausfragen, Belehren, Bestrafen, die erhaltenen Geschenke durch Nikolaus und Krampus. Die Eindrücke werden vielfältiger. Der Nikolaus gilt nicht mehr als Schema, sondern sein Äußeres wird beachtet und detaillierter dargestellt. Auch die Reaktionen der Umgebung bleiben in Erinnerung. Die Kinder respektieren auf dieser Stufe noch das Auftreten und Gebaren des Nikolaus, auch wenn sie, was vom Großteil anzunehmen ist, bereits wissen, daß kein "echter" Nikolaus zu ihnen kommt.

Die beiden niederen Klassen der Oberstufe weiten die Erzählungen nochmals beträchtlich aus, ohne diesen Fortschritt durch häufigere Wiederholungen zunichte zu machen. Substantiv, Hauptverb, Präposition sowie "und" treten hervor. Der Anteil der Konkreta unter den Substantiven nimmt beträchtlich ab. Auch das Adjektiv verringert seinen Anteil. Es erfolgt damit eine Verschiebung der Aussage auf Substantiv und Verb, also auf Gegenstand und Tätigkeit, wobei der Gegenstand merkmalsärmer und damit umfassender wird. Das Zurückgehen der Adjektiva behindert aber eine differenziertere Aussage und mischt zusammen mit dem beliebteren "und" rückläufige Züge in das mühsam sich weiter entfaltende Gesamtbild. Die einfachen Sätze nehmen entschieden ab und so können die übrigen Satzarten merklich zunehmen mit Ausnahme der einfachen Satzgefüge, die anscheinend durch die "spielerische Überverwendung" (nach Deußing) den auf der Mittelstufe gewonnenen Vorsprung jetzt nicht mehr halten können. Der auffallendste Fortschritt dieser Stufe liegt zweifellos im eindeutigen Übergewicht der geordneten Reihung. Zum Thema Nikolaus stehen bei den Buben die Abenteuer auf der Straße mit Knecht Ruprecht im Vordergrund, während die Mädchen bezüglich Nikolaus erlebnismäßig ziemlich leer ausgehen. An Erlebnissen am Heiligen Abend berichten die Mädchen häufiger vom Schmücken des Christbaums, von der Mithilfe in der Küche, sowie von Essen und Spiel nach der Bescherung.

Die beiden letzten Klassen erbringen an weiterer Ausgestaltung nur eine Vermehrung präpositionaler Wendungen, was auf intensivere Beachtung örtlicher, zeitlicher oder ursächlicher Zusammenhänge hinweisen dürfte. Eine rückläufige

Tendenz zeigt sich in der Abnahme des Umfangs der Erzählungen, in der Zunahme der Zahlwörter sowie des "und". Die übrigen Wortarten aber auch die Gedankenführung zeigen im ganzen eine Stagnierung in ihren Häufigkeiten. In der Satzgestaltung bildet sich ein Schwergewicht bei den mittellangen Sätzen. Offenkundige Fahrigkeit, aber auch Sprechscheu bzw. Erzählunlust dürften zur Verdoppelung der unvollständigen Sätze führen. Erzählunlust und Sprechscheu dürften nicht situativ bedingt sein, sondern scheinen zum Charakteristikum dieser Stufe zu gehören. Inhaltlich bilden bei den Buben die Abenteuer mit Knecht Ruprecht den Haupterzählstoff. Vom Weihnachtsvorabend ist den Mädchen vorwiegend das Tun und Treiben nach der Bescherung erzählenswert. Übereinstimmung unter vereinzeltten Berichten zum Silvesterabend besteht über die Freude an der Knallerei um Mitternacht, woran sich die Jungen aktiv beteiligen.

Im ganzen scheint sich der Entwicklungsfortschritt am eindeutigsten bis zur Oberstufe I zu vollziehen. Bis zur Mittelstufe zeigt sich besonders deutlich ein Abnehmen der Sprech- und Satzbauschwierigkeiten, auch werden die Zeit- und Nebensatzformen zwar noch nicht im selben Ausmaß, aber in der auch später üblichen Differenzierung verwendet. Oberstufe I vollbringt vor allem eine Ausweitung des Erzählumfangs und eine gleichzeitige Ausdehnung des Wortschatzes, jedenfalls bei den Substantiven besonders in Richtung stärkerer Verallgemeinerungen. Schließlich gelingt Oberstufe I noch die aneinanderreihende Darstellung.

Damit scheint jede einzelne Schulstufe bestimmte Schwerpunkte des sprachlichen Fortschreitens zu erarbeiten und sich kein generelles Fortschreiten zu vollziehen.

Entsprechend der Bedeutung der Adjektive und Parizipia als Gradmesser der Entwicklung seien zum Schluß noch deren Veränderungen vermerkt. Die Unterstufe kennt an Qualitätsbezeichnungen: groß, klein, neu, kaputt, weiß und naß, an ästhetisch-moralischen Begriffen: gut und brav, an Bezeichnungen für die Ausführung von Tätigkeiten: schnell, einfach, dauernd, fest und recht.

Auf der Mittelstufe kommen an neuen Qualitätsbezeichnungen vor: lang, rot und echt, dazu an ästhetisch-moralischen Wörtern: schön, schöner, besser, frech, böse, braver, wild und grob.

Die Oberstufe I zeigt an neuen Wörtern: kleiner, stinkert (stinkig) sowie anständig und hilfreich (hilfsbereit), gefährlich und schließlich noch an Bezeichnungen für körperlich-seelische Zustände: alt, gesund, krank, froh.

Die einzige Neuerscheinung der Oberstufe II ist: einsam.

Steuert die Mittelstufe neben mehreren Bezeichnungen des Verhaltens noch einige Komparative bei, so baut die Oberstufe I den Bestand der Verhaltensbezeichnungen weiter aus und fügt die neue Eigenschaftskategorie für körperlich-seelische Zustände an, wobei auf der Oberstufe I fast ausschließlich den Mädchen diese Ausweitungen gelingen.

Das sind die bescheidenen Differenzierungsansätze hinsichtlich der Merkmalsunterscheidung, die sich trotz des auffälligen Rückgangs ihres Gebrauchs im Mündlichen noch feststellen lassen.

Im ganzen scheint die Sprache ab Oberstufe inhaltlich sehr zu vernüchtern, satzbaumäßig sich zu vereinfachen und speziell zur Oberstufe II hin auch lässiger geformt zu werden. Es gelingt auch kein stärkeres Sich-absetzen vom Dialektgebrauch.

Inhaltlich läßt sich durchgehend nur die Stellungnahme zum Erscheinen des Nikolaus verfolgen, weshalb hier die Themen Heiliger Abend und Silvesterabend ausgeklammert werden. Während die Kinder der Unterstufe dem gesamten Geschehen ganz und gar ausgeliefert sind, beobachtet die Mittelstufe die Situation schon schärfer. Sie sieht im Nikolaus eine richtende und bestrafende Instanz, die respektiert wird. Auf der Oberstufe kehrt sich immer deutlicher das Bedürfnis nach Bestehen eines Abenteuers mit Knecht Ruprecht hervor.

c2) Geschlechtsunterschiede

Bei dem nicht allzu großen Umfang des gewonnenen sprachlichen Untersuchungsmaterials schien mir eine Aufgliederung der Ergebnisse schon auf den einzelnen Stufen nach Geschlechtern nicht recht ergiebig zu sein, da irgendwelche erhebliche Einzelabweichungen das Gesamtbild zu sehr verzerren würden. Daher werden nur die Gesamtdurchschnittsergebnisse von Knaben und Mädchen einander gegenübergestellt (Vgl. Tabellen 5 u. 5a, Zeilen 5 und 6).

Es mag überraschen, daß die Knaben erheblich mehr erzählt haben, als die Mädchen. Daß sich mit der Ausweitung des Erzählfanges die Gefahr der Wiederholung von Wörtern erhöht, kommt hier sehr klar zum Ausdruck. Die gesprächigeren Knaben zeigen nämlich ein Wiederholungsprozent von 24,4%, die verhalteneren Mädchen ein solches von 20,2%. Die Mädchen halten sich stärker an die Hauptwörter, also an die gegenständliche Aussageweise, während die Knaben mehr die Adverbien, also die Umstände eines Geschehens hervorheben. Die Knaben lösen sich beim Gebrauch des Substantivs stärker von der Verwendung der Konkreta als die Mädchen. Das ist in der Hauptsache alles, was bezüglich der Wortarten an Geschlechtsunterschieden herauszufinden ist. Bezüglich Satzformung verwenden die Knaben im allgemeinen stärker die einfacheren Sätze. Das mag auch bewirken, daß sie die Sätze nicht so häufig unfertig lassen wie die Mädchen, die die komplizierteren Satzgebilde bevorzugen. Dem wäre zu ent-

nehmen, daß die Mädchen eher detailliertere Aussagen innerhalb eines Satzes machen und durch das Erschwernis des Überschauens eher die Sätze unvollständig lassen. Bezüglich Gedankenführung zeigen sich keinerlei Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen.

Im ganzen mögen die Unterschiede nicht als sehr groß angesehen werden. Der Grund dafür dürfte in der Undifferenziertheit der Sprache bei den Hilfsschulkindern liegen, wodurch für eine unterschiedliche Ausdrucksweise nur recht geringe Möglichkeit besteht.

2. Die schriftsprachlichen Leistungen

Da eine umfassendere Aussage über die Sprache des Hilfsschulkindes erst nach Analyse auch der schriftsprachlichen Leistungen gewagt werden kann, sollen diese nachfolgend besprochen und durch Gegenüberstellung mit den Verhältnissen bei Volksschülern näher charakterisiert werden.

a) Die schriftsprachlichen Leistungen auf der Mittelstufe.

(Vgl. Tabellen 7 bis 7d)

Die Aufsätze weisen den relativ ansehnlichen Umfang von durchschnittlich 125 Wörtern auf. Dabei wiederholen sich aber die Wörter sehr häufig, so daß der verfügbare Wortschatz recht eingeeengt erscheint.

Mundart und geringes Bemühen um lautliche Aufgliederung der Wörter erbringen Wortbilder wie "gegomen" (gekommen), "am schlächsten" (schlechtesten), "zugaut" (zugeschaut). Daneben verbinden sich auch Sprechfehler mit Lautvorwirkung wie in "Rotpätchen" (Rotkäppchen). Erfreulich ist noch, wenn nur eine Fehl tendenz wirksam wird wie die lautliche Vorwirkung in "Konno" (Kino). Mit dieser kurzen Beispielsammlung sollte nur ein grober Hinweis auf diese Seite der Schriftsprache geliefert werden, wobei die Verhältnisse der Groß- oder Kleinschreibung, der Auslassung von Endsilben u.a. weiter gar nicht erwähnt werden.

Der Anteil der Konkreta ist bei den Hauptwörtern ziemlich bedeutend. Inhaltlich zeigen sich recht zahlreiche Eigenheiten. Kino und Film werden fast durchwegs gleichgesetzt, die Abstraktion "Hauptfilm" gelingt noch nicht, so daß dafür häufig "der richtige Film" geschrieben wird. Statt "Herde" wird das geläufigere "Schar" verwendet, für "Kinoplatz" steht das konkretere "Bank" und anstelle von "Pfeil" wird "Pfeiler" geschrieben. Auch das richtige Geschlechtswort wird nicht überall getroffen wie z.B. in "die Billet" und "der Woche".

Auch die anderen Wortarten zeigen ähnliche Erscheinungen. Der "nächste Sonntag" steht für den "letzten Sonntag", "sitzen" für "sich setzen", "in die Kasse" gehen für "an die Kasse" gehen. Neben den Begriffsvertauschungen tauchen unscharfe Bezeichnungen auf wie "bei der Rolle" (beim Spielen der Rolle).

Hinter diesen Erscheinungen steht eine unscharfe Fassung der Gedanken, ein unklares Wissen um die Wortbedeutung und Abstraktionsbehinderung. Der anfangs erwähnte eingeeengte Wortschatz ist in erster Linie als Folge besonders des unpräzisen Wortinhaltes zu verstehen, wodurch die Notwendigkeit einer nuancierteren Ausdrucksweise gar nicht gesehen wird.

Auf die Wortbeugung mit ihren Erschwernissen wie "es regen" (regnet) oder "gerufen" (gerufen) sei nur kurz hingewiesen, ebenso auf den vorwiegenden Gebrauch des "wie" als temporale Konjunktion. Auch die sehr häufige dialektbedingte Verbindung von Hilfsverb mit Präpositionalpräfix wie in "ein Kleid anhaben" (tragen), kann hier nur erwähnt werden. Bei den Präpositionen verhindert vorwiegend der Dialekt, daß bei "in, an, auf, zu", am häufigsten bei "mit", der dritte Fall verfehlt wird, andererseits verursacht das ungenügende Eindringen in eine Situation, daß wie in "auf die (der) Bühne auftreten", nicht genügend unterschieden wird, ob eine Kennzeichnung der Ruhe oder der Bewegung im jeweiligen Falle nötig ist. Damit gelangen wir bereits zur Benennung konstruktionseller Eigenarten, auf die aber erst im Zusammenhang mit der Besprechung der Satzformung eingegangen werden soll.

Beim Hauptverb ist der Formengebrauch noch sehr unelastisch. Das situationszugewandte Präsens und das Perfekt machen allein schon 83% des Formenbestands aus. Das Imperfekt kennen diese Kinder kaum, so daß eine Abstufung der zeitlichen Verhältnisse hier noch nicht gelingt. Beim Hilfsverb dominiert bereits das Imperfekt.

Das Adjektiv spielt mit einem Anteil von 3% eine recht bescheidene Rolle. Gerade in den Adjektiven drückt sich nach Neuhäus "eine bedeutsame Differenzierung der geistigen Welt" aus (88/30). Für die Beurteilung dieser Differenzierung der geistigen Welt erweist sich das Ausmaß der attributiven Aussagen aufschlußreich, da bei der attributiven Verwendung ein besonderes Merkmal an einem Gegenstand herausgestellt werden muß, während beim prädikativen Gebrauch über den Gegenstand urteilend etwas ausgesagt wird. "Der attributive Gebrauch der Eigenschaftswörter weist darum auf die entwickeltere, differenziertere Gegenstandsstruktur hin" (88/32). Übrigens darf des sachlichen Zusammenhanges wegen gleich jetzt vermerkt werden, daß sich auch an der Häufigkeit der Attributivsätze sowie deren Zunahme der Grad der inhaltlichen Strukturierung ersehen läßt.

Das attributive Adjektiv zeigt hier eine Häufigkeit von 39%. Die einfachere prädikative Aussage ist also mit 61% wesentlich gebräuchlicher. Auffallend hoch erscheint die Verwendung der Konjunktionen einschließlich des "und". Das immerwiederkehrende "und dann" bewirkt diese Häufung. Aufzählung und Gedankenreihung führen zu dieser Erscheinung.

Die Sätze sind noch recht kurz. Einfache Sätze mit nur Subjekt und Prädikat und gering erweiterte Sätze machen über drei Viertel aller Sätze aus. Satzverbindungen und Satzgefüge sind damit zwar keine Randerscheinungen, aber eine umfassendere Aussage gelingt noch nicht in stärkerem Ausmaß. Der hohe Anteil der unvollständigen Sätze verweist auf die Schwierigkeiten der Satzbildung. Die inneren Gründe für diese Schwierigkeiten lassen sich aus den Prozentzahlen nicht ersehen. Die folgende Fehleranalyse mag mehr erbringen.

Am auffallendsten bei den Fehlern der Satzkonstruktion ist das Fehlen des Überblicks wie in "da kam ein Gewitter gekommen", "ich ging in das Kino bin ich gegangen" und des sprachlichen Beziehungsdenkens wie z.B. in "im Kino im Gange" (im Gange des Kinos), "Heidi und Peter ist davongelaufen", "Die Büffelherde schauen", "die Räuberbande haben geplündert", "es kam ein Mädchen, sie hat . . .".

Aus demselben Grund wird auf die *consecutio temporum* nicht geachtet. Dem wahllosen Wechsel zwischen Gegenwart und Vergangenheit ist auch noch abzu-lesen, wie die Einstellung des Erzählers zwischen abständigem, objektivem Berichten und innerlich teilnehmendem Schildern hin und her schwankt und kein fester Standpunkt bezogen werden kann. Bei dramatischeren Szenen wird zum Präsens gesprungen, um im nächsten Satz bereits wieder im Perfekt weiter zu erzählen. So bekommt das ganze den Eindruck des Bruchstückhaften, des Nebeneinanderstellens von Gedanken ohne innere Durchgestaltung. Das zeigt sich nicht bloß im großen bei der Satzkonstruktion, sondern auch schon im kleinen beim Aufeinanderpassen von zwei knappen Gedanken wie in "im Kino im Gange" (im Gange des Kinos).

Mangelndes Beziehungsdenken, fehlende Übersicht macht sich also als Haupt-hemmnis der Satzgestaltung bemerkbar.

Die Gedankenführung zeigt in der überwiegenden Mehrheit bereits die Stufe der Reihung, wenn auch die Zersplitterung des Inhalts mit wahllosem Vorbringen eines beliebigen Einfalls noch beachtlich stark vertreten ist. Das Verhältnis Reihung zu ungeordneter Gedankenfolge beläuft sich auf 6 : 4.

Inhaltlich wird gelegentlich hervorgehoben, daß der Film zusammen mit Eltern oder Geschwistern angesehen wird. Am häufigsten wird über den Gang an die Kasse, das Entrichten des Eintrittsgeldes, das Abreißen der Eintrittskarte durch eine Kontrollperson, das Aufsuchen des Platzes und über das allmähliche Erlöschen der Lichter berichtet. Auch die Eigenart der Umgebung, wie die Weite des Vorführungsraumes und die übergroßen Vorhänge, fällt den Kindern auf. Die Mädchen vermerken zusätzlich noch, daß viele Leute oder Kinder anwesend sind.

An gesehenen Filmen nennen Knaben und Mädchen Märchenfilme, daneben die Knaben Naturfilme ("Die Wüste lebt", "Wunder der Prärie"), aber auch schon Wildwester, während für die Mädchen neben den Heimatfilmen noch Filme, in denen Tiere oder Kinder auftreten, besonders sehenswert sind. Was an Urteilen über die gesehenen Filme auf dieser Stufe gegeben wird, geht über ein "schön", oder "gut gefallen" nicht hinaus.

b) Die schriftsprachlichen Leistungen auf Oberstufe I

Die Oberstufe I fällt gegenüber der Mittelstufe geringfügig im Umfang des Geschriebenen ab, vermag aber das Wiederholungsprozent recht deutlich zu senken. Damit zeigt sich eine Ausweitung des Wortschatzes.

Die Hauptwörter, deren Verwendung etwas häufiger wird, verzeichnen einen bemerkenswerten Rückgang bezüglich der Konkreta. Das Hauptverb tritt stärker hervor, während das Hilfsverb seltener verwendet wird. Auf Kosten des Perfekts weitet sich beim Hauptverb das Imperfekt wider Erwarten ausgiebig aus. Dasselbe gilt für das Hilfsverb, womit sich ein differenzierteres Verständnis der Vergangenheit anzeigt. Das Adjektiv hält sich sowohl bezüglich des Gesamtanteils wie des Anteils der attributiven Verwendung konstant, was nicht für eine detailliertere Gegenstandsbeachtung spricht. Hingegen weiten sich die Sätze durch häufigere präpositionale Wendungen aus. Dabei ist das schleppende "da" und "dann" stärker zurückgegangen, während sich das "und" noch fest behauptet.

Es wäre auch auf dieser Stufe ein langer Katalog von Wörtern anzufügen, worin die Haupttypen der Wortverstümmelungen verzeichnet sind, wobei sich Dialektgewohnheiten und innere Behinderung in strukturierter Klangbildaufnahme und -wiedergabe innig vermischen wie in "Omacht" (Ohnmacht), "schwinlig" (schwindelig) oder "trugt" (drückt). Inhaltliche Fehlkombinationen wie in "end-zwischen" (inzwischen), "anresse" (Interesse), Schwierigkeiten, den Lautbestand in die Schriftsprache zu übertragen (z.B. Töfel statt Teufel, Söle statt Säule, veil statt Pfeil) bis hin zu den Vor- und Nachwirkungsfehlern (vorreiflich statt vorläufig) wären darin aufzuführen. Wir müssen aber auf eine eingehende Bearbeitung dieser Erscheinungen verzichten. Eine Feststellung sei aber noch getroffen: Die vielschichtigen, besonders aus sprechtechnischer Behinderung erwachsenen Fehler sind merklich zurückgegangen.

Hinsichtlich des Inhalts fällt in erster Linie die nur ungefähre Ausdrucksweise auf. Kino und Film gelten immer noch identisch. Ungenügende Präzisierung zeigt sich in "Mann", "sagen", "gehen", "tun", "fahren", womit sich ein Teil des Wortschatzes erschöpft. Oder es ist die Rede von "einem" und von "hinabstoßen", es ist aber nicht ausgedrückt, wer dies verursacht noch wohinab dieser gestoßen wird. Dazu gesellt sich wieder eine Reihe von inhaltlichen Verwechslungen auf Grund inhaltlicher Unklarheiten wie "noch" (wieder), "bald" (endlich), "zuvor"

(bevor), "die Augen blenden" (das Licht blendet), "sitzen" (sich setzen), "vermeiden" (verhüten), "Film drehen" (Film vorführen). Falsche Präpositionen werden gar nicht so selten gewählt, wobei wiederum auffällt, daß die Darstellung der Richtung z.B. "zum Schalter gehen", gerne durch eine Darstellung der Ruhe "am Schalter gehen" vertauscht wird. In das Gebiet des Konkretisierungsbedürfnisses fällt, wenn an Stelle von "einem Bach" u.ä. von "dem" Bach, "dem" Pferd geschrieben wird. Schließlich fällt noch der ungeschickte Umgang mit Abstrakta auf wie in "auf die Rückkehr gehen" (zurückkehren), "Sprengladung sprengen" (sprengen).

Aus dem Gebiet der Wortbeugung fällt mit zunehmendem Imperfektgebrauch die Schwierigkeit mit den "starken" Verben auf, z.B. "bekomnte" (bekam), "sichte" (sah), "schwingte" (schwang), "wurf" (warf), u.ä. Deutliche Vereinfachungen zeigen sich auch bei der Kasusbestimmung; Fast alle Verben werden transitiv also mit dem sprachlich geläufigeren vierten Fall konstruiert und unter den Präpositionen findet man nur selten solche, die einen anderen Kasus als den Akkusativ folgen lassen. Daß das auf Schuldkonto der Dialektgewohnheiten geht, steht außer Frage. Daß es aber innerhalb dieses Regelverfahrens folgende Ausnahme gibt, resultiert aus der schon erwähnten Erschwerung einer Richtungsaussage: Soll nämlich zusammen mit Präpositionen eine Richtungsaussage getroffen werden z.B. "In den Hof fahren", so erscheint eigenartigerweise "im Hof fahren".

Die Satzkonstruktionen werden länger und vollständiger. Während die geringfügig erweiterten Sätze nur knapp zurückgehen, nehmen die einfachen Sätze entschieden ab. Damit wird Platz für die Expansion der übrigen Satzarten wie erheblich erweiterte Sätze, besonders auch einfache und zusammengesetzte Satzgefüge. Diese erfreulichen Fortschritte bringen aber sehr fühlbare Unsicherheit im Zuordnen einzelner Gedanken wie besonders im Verarbeiten eines umfassenderen Gedankenkomplexes mit sich. Zunächst fällt geringe Bereitschaft zu grammatischem Denken auf. So wird ähnlich wie schon auf der Mittelstufe geschrieben "die Gruppe haben gesagt", "die Dorfmusik treten auf". Dahinter steckt, daß die verwendeten Sammelbegriffe zu konkret aufgefaßt werden. Eine beachtliche Reihe ähnlicher Beispiele mit halbabstrakten Sammelbegriffen wäre anzufügen. Man gewinnt den Eindruck, daß sich gerade Oberstufe I bei der Zuordnung von Sammelbegriff und Prädikat sprachlich sehr unsicher fühlt, so daß diese Schwierigkeiten nach Klarstellung drängen. In "Heidi und Peter ist gekommen" wird nur noch an das letzte Glied gedacht. In "ein Jäger mit seiner Frau sind gekommen" passiert es umgekehrt, daß sich das Mehrzahlempfinden durchsetzt. Auch diese Fehlertypen sind nicht vereinzelt. Der Zeitenwechsel und das dahinterliegende Fluktuieren zwischen Erzählen (Perfekt) und Schildern (Präsens) scheint sich auf dieser Stufe noch eher auszubreiten. Sehr deutlich wird dieser Wechsel in einem Beispiel verstärkt, wo von der berichtenden dritten Person plötzlich zur ersten Person gegriffen

wird, die selbst mithandelt, um nach der Darstellung des dramatischen Höhepunktes der dritten Person wieder Platz zu machen.

Mangelndes Beziehungsdenken im kleinen verbirgt sich hinter dem wahllosen Gebrauch des Personalpronomens "es", auch wenn jeweils der Dialekteinfluß geradezu abzulesen ist. Die Kinder verwenden das "es" ganz beliebig, ohne sich überhaupt zu überlegen, ob es gerade paßt. Ähnlich ist es mit dem Possessivpronomen "sein", wovon schon oft die Rede war. Diese Unschärfe im Erfassen der Beziehungsglieder und die gedankliche Kurzbogigkeit lassen sich in Agglutinationen wie "er ließ das nicht dulden" und "der Pfannenkuchen flog auf den Kopf hängen" am deutlichsten belegen.

Versucht man, die Aufsätze bezüglich der Gesamtgestaltung einzuordnen, so trifft man auf dieser Stufe nicht mehr bloß ungeordnete Einzelgedanken oder geordnete Reihungen, sondern bereits den eindeutigen Versuch, streckenweise wenigstens zu einer zusammenhängenderen Darstellung zu kommen. Einzelgedanken, Reihung und Einzelverbindung verhalten sich zahlenmäßig zueinander etwa wie 2 : 5 : 3, so daß sich hinsichtlich der Gesamtgestaltung eigentlich der bedeutendste Fortschritt dieser Stufe zeigt.

Auf Oberstufe I tritt der Bericht über die Umstände des Filmbesuchs sowie über die äußere Aufmachung im Kinoraum zurück und macht besonders bei den Knaben der sechsten Klasse der Erwähnung der spannungsvollen Erwartung auf den Hauptfilm Platz. Es wird überwiegend versucht, die Filmabläufe zu erzählen. Die Knaben heben dabei verwegene Unternehmungen, aber auch Folter- und Kampfszenen hervor. Einen besonderen Reiz bieten auch Tier- und Landschaftsfilme, wobei die fremde Landschaft und die nur von Bildern her bekannten Pflanzen und Tiere, besonders auch des Gebirges den Kindern näher kommen und Staunen sowie Bewunderung erregen. Bei Gebirgsfilmen ziehen auch die Abenteuer der Bergbesteigungen an. An Randbemerkungen zum gesehenen Film trifft man nicht bloß die Prädikate "gut gefallen" oder "sehr schöner Film", sondern das Herausheben des besonders Interessanten wie z.B. noch nie gesehene Meerestiere, oder allgemeine Bekundung der Vorliebe für Indianer- und Ritterfilme. Eigentliche Urteile werden nur selten abgegeben. Ein Junge wendet sich gegen eine globale Ablehnung des Filmes durch Erwachsene und betont kategorisch die Berechtigung des Films, ohne dabei Einzelgründe dafür anzugeben.

Die Mädchen dieser Stufe müssen sich schon mehr Gedanken machen, wie sie überhaupt zum Filmbesuch kommen, d.h. wie sie das Eintrittsgeld erhalten. Das Elternhaus scheint damit den Mädchen den Filmbesuch weniger zuzubilligen. Die gewählten Filme reichen von den Kasperl- und Märchenfilmen, über lustige Unterhaltungsfilme zu Kinderfilmen mit Behandlung von Kinderschicksalen wie in "Heidi und Peter", natürlich besonders auch von Mädchenschicksalen wie in

"Der schweigende Engel" mit Christine Kaufmann. Überhaupt tritt das Interesse an persönlichen Vorgängen stärker hervor als das sachliche Interesse und zwar auch bei Gebirgs- und Landschaftsfilmen. Bei den Mädchen der sechsten Klasse ist bezüglich Filmauswahl die Mitwirkung eines bestimmten Lieblingsschauspielers bei einem Film recht entscheidend.

Manche Mädchen beteuern, daß sich ein Filmbesuch nicht lohne, wobei wohl unter dem Einfluß der Eltern globale Abwertungen (wie "Filme sind ein Schmarren") ausgesprochen werden. Andere gestehen, daß sie sich gerne öfters einen Film ansehen würden, wenn dies nur die Eltern zuließen, und schließlich meinen welche, sie würden vom Film nichts verstehen.

c) Die schriftsprachlichen Leistungen auf Oberstufe II

Die Oberstufe II erbringt einen außergewöhnlich hohen Zuwachs des Aufsatzumfanges, wobei natürlich das Wiederholungsprozent steigt, aber noch nicht den Wert der Mittelstufe erreicht. Somit läßt sich also durchaus eine Ausdehnung des Wortschatzes behaupten.

Bezüglich der Hauptwörter, die eine gewisse Ausweitung erfahren, ist wiederum ein Rückgang der Konkreta zu verzeichnen. Das mattere Hilfsverb verdrängt etwas das aussagekräftigere Hauptverb. Bezüglich des Zeitengebrauchs erfährt das Perfekt eine bemerkbare Einschränkung, die dem Präsens und Imperfekt zugute kommt, während sich die Häufigkeiten der übrigen Formen kaum verändern. Ähnliche Verhältnisse finden wir beim Hilfsverb. Der gestiegene Anteil der Adjektiva läßt eine Zunahme differenzierterer Merkmalsfeststellungen erwarten, aber mit der im wesentlichen gleichbleibenden attributiven Verwendung läßt dies nur auf erweiterte urteilende Feststellungen schließen. Der beträchtliche Rückgang im Gebrauch des "und" verrät ein Zurückgehen des kurzbogigen Aneinanderreihens.

Die Wortverstümmelungen zeigen in den beiden letzten Klassen einen weiteren Rückgang, wenn auch die Anzeichen erschwerter lautlicher Auffassung oder Darstellung, gekoppelt mit dialektbedingten Erschwernissen bei einzelnen Kindern immer noch zu finden sind wie in "Omacht" (Ohnmacht) und "ich feure mich" (freue).

Hinsichtlich der Wortwahl lassen sich ungenaue Wortbegriffe wie "bestand" (entstand), "liegen" (sich legen), "Film drehen" (vorführen), "Aufnahme" (Film), Mangel an genauer Ausdrucksweise wie "tun, machen, Sachen", und Erschwerung im Gebrauch von Abstrakta wie "Rechnung kassieren" (Geld), "einen Sieg gewinnen" (siegen), "die, die es kauften" (Käufer) feststellen. Allzu konkretes Denken wie in "er bügelt über die Hose" verhindert ebenfalls gelegentlich eine sprachrichtige Darstellung. Es fehlen wiederum auch nicht ungefähre Orts-

angaben wie "dort" oder "weiter vorne", ohne daß eine erwartbare nähere Bestimmung folgt.

Wortbeugungsschwierigkeiten zeigen sich recht deutlich besonders bei den "starken Verben" wie in "waschte" (wusch), "stoß" (stieß), "wurf" (warf), wobei diesmal schon ein größeres Verständnis für den Ablaut vorhanden zu sein scheint, aber doch noch keine Sicherheit darin gegeben ist. Was bei Oberstufe I bereits über Kasusgebrauch bei Verben und Präpositionen herausgestellt wurde, gilt in vollem Umfang auch hier: Fast alle Verben werden transitiv gebraucht und den Präpositionen folgt meistens der vierte Fall.

Die Satzkonstruktionen zeigen Veränderungen vor allem nach zwei Richtungen: Einmal verringern sich die einfachen Sätze zugunsten der geringfügig erweiterten Sätze, andererseits nehmen die Satzgefüge auf Kosten der Satzverbindungen zu, was sowohl für eine weitere gedankliche Bereicherung der kurzen Sätze wie auch für eine erhöhte Fähigkeit spricht, größere Gedankenkomplexe in sich aufzugliedern und Einzelteile untereinander in ein Ordnungsverhältnis zu bringen. Die Schwierigkeiten nehmen dabei nicht ab. Die Hauptsatzstellung bei "weil-" Sätzen zieht sich eigentlich durch alle Schulstufen. Auch alleinstehende Nebensätze, die bereits auf der vorherigen Stufe zu bemerken waren, fehlen nicht, und schließlich sind auch die als Hauptsätze konstruierten Relativsätze noch nicht verschwunden.

Ein verstärktes Einhalten grammatischer Bedürfnisse, wie die Abstimmung von Subjekt und Prädikat auch im Numerus, sowie das Beachten der consecutio temporum, läßt sich noch kaum feststellen. Auch das oszillierende Hin und Her von Erzählen und Schildern gehört noch zur durchgängigen Erscheinung der letzten Schulstufe. Mit dem mangelnden Beziehungsdenken im kleinen steht es kaum anders. Ganze Satzteile fehlen, falsch gebrauchte Personal- und Possessivpronomina verdunkeln den Sinn mancher Sätze, nach Abschluß des Satzkerns angefügte Objekte, Appositionen, Orts- oder Zeitbestimmungen verraten auch hier noch recht voreiligen Gedankenablauf, der sich erst beim Schreiben stärker auszugestalten scheint.

Eine Sichtung der Aufsätze hinsichtlich des Gesamtcharakters der Darstellung erbringt nochmals eine kleine Verschiebung zugunsten einer größeren gedanklichen Geschlossenheit. Zersplitterung des Zusammenhangs, Reihung und Einzelverbindung verhalten sich wie 2 : 5 : 3. Daß es bei den Hilfsschulkindern nicht zu einer einheitlichen Gesamtgestaltung kommt, die durch das Dominieren eines das Ganze bestimmenden Gedankens gelingt, braucht angesichts der Behinderung nach Erfassung eines übergreifenden Gedankens und der dadurch mitbedingten allgemeinen gedanklichen Kurzbogigkeit keiner ausführlichen Erörterung.

Auch auf dieser Stufe sieht man im gestellten Thema vorwiegend die Aufforderung, gesehene Filme zu erzählen, so daß über das Filmvorerleben nur geringe Aussagen vorliegen, wobei vom Nachsehen des Filmprogramms in der Zeitung,

vom Karten- und Programmkauf, vom Warten auf Einlaß, vom Besuch zusammen mit dem Bruder die Rede ist.

Unter den wiedergegebenen Filmen werden von den Knaben häufiger die ulkigen Filmszenen hervorgekehrt. Daneben sind von etwa gleicher Beliebtheit die Heimatfilme, wobei gerade Gebirgslandschaft und Jagd auf Tiere von Interesse sind. Am historischen Film "Im Land der Pharaonen" wird die Fremdheit des Landes und der Gebräuche, der Pyramidenbau und die Beisetzung des Pharao als besonders bemerkenswert herausgestellt. Am häufigsten jedoch wird von Landschafts- und Tierfilmen wie "Treue", "Heimatland", "Die Wüste lebt", "Wunder der Prärie" berichtet, wobei die Anhänglichkeit der Tiere oder deren Fremdheit besonderen Eindruck hinterlassen hat. Nur ein Junge hat einen Indianerfilm beschrieben.

Falls Ansichten über den Filmbesuch allgemein abgegeben werden, so treten vorwiegend die Urteile und Ermahnungen der Erwachsenen auf.

Auch die Mädchen äußern sich nur vereinzelt zu den Umständen des Filmbesuchs. An bearbeiteten Filmtiteln unterscheiden sich die Mädchen von den Knaben darin, daß sie einerseits der vorkommenden Tanzszenen und der Kleidung der Frauen wegen gerne Balettfilme besuchen und andererseits immer wieder nur allgemein betonen, daß sie gerne Farbfilme besuchen, wobei also der spezielle Filminhalt unwesentlich zu sein scheint. Ein Mädchen bekundet vorwiegendes Interesse für Indianerfilme, wobei ihm das Schießen und das Geheul der Indianer besondere Freude bereiten. Allgemeinere Urteile finden sich auch bei den Mädchen nur vereinzelt. Interessant dürfte dabei die Äußerung eines Mädchens sein, das an sich Naturfilme schätzt, sie aber dann als langweilig ablehnt, wenn nur Blumen und Tiere gezeigt werden. Ein Handlungsablauf muß also hinzutreten, damit auch ein Naturfilm Gefallen findet.

d) Zusammenfassung

Bevor die vorwiegenden Unterschiede von Schulstufe zu Schulstufe herausgestellt werden, soll ein Vergleich mit Ergebnissen aus Aufsätzen der erwähnten dreiklassigen Regensburger Hilfsschule angestellt werden.

d1) Vergleich mit Ergebnissen einer nichtausgebauten Hilfsschule

Wir führten bereits früher an, daß von Hilfsschule zu Hilfsschule recht große Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft bestehen können, die in ihrer Art zunächst zu charakterisieren sind. Als Vergleichsbasis seien zunächst die Berufe der Eltern der Hilfsschulkinder von München und Regensburg herangezogen, deren Verhältnisse Tabelle 8 (s. Anhang) wiedergibt. Die Aufgliederung nach Berufsgruppen geschieht wiederum nach Neugebauer und Neuhaus (89/218 ff.).

Danach stammen bei einer Betrachtung der drei Hauptgruppen von Berufen ein größerer Teil der Regensburger Hilfsschulkinder aus der untersten soziologischen Schicht. Zieht man zum näheren Vergleich die Werte aus den Untergruppen heran, so ist ersichtlich, daß die Schicht III b in Regensburg weniger häufig vertreten ist als in München, wodurch ein geringer Ausgleich besteht. Allerdings schneidet auch dann noch die Regensburger Schülerschaft hinsichtlich der sozialen Herkunft gegenüber den Münchener Kindern ungünstiger ab.

Bei der geringen Zahl von Aufsätzen aus Regensburg (41) läßt sich verständlicherweise kein Vergleich einzelner Schulstufen miteinander durchführen, so daß nur eine Gegenüberstellung der Durchschnittswerte beider Schulen möglich ist.

Ein Vergleich der Werte in Tabelle 7 zeigt, daß die Aufsätze der Regensburger Hilfsschulkinder bedeutend kürzer sind, wodurch natürlich auch das Wiederholungsprozent ziemlich klein wird. Die Wortgruppen zeigen im wesentlichen keine größeren Abweichungen. Auch die Anteile der Konkreta bei den Substantiven und der attributiven Adjektive sind im ganzen gleich. Etwas deutlichere Unterschiede liegen bei Substantiven, Präpositionen, bei den Konjunktionen allgemein und speziell auch beim "und" vor. Die erhöhten Werte bei Substantiv und Präposition deuten auf eine Ausweitung der gegenständlichen Aussage hin, wobei die konkreteren örtlichen und zeitlichen Verhältnisse stärker hervorgehoben werden. Die verminderte Zahl der "und" sowie der Konjunktionen im allgemeinen mag durch ein selteneres "und dann" verursacht sein. Im Zeitgebrauch tritt bei den Regensburger Hilfsschulkindern eine häufigere Verwendung des Imperfekts hervor. Im ganzen läßt sich daraus keinerlei Vorsprung der Regensburger Hilfsschulkinder ersehen. In den hauptsächlichen Wortkategorien wie Anteil der Konkreta beim Substantiv, Häufigkeit des Adjektivs und des Anteils der attributiven Adjektive lassen sich jedenfalls kaum auffallende Abweichungen voneinander erkennen. Bezüglich des Satzgebrauches fällt bei den Regensburger Kindern auf, daß sie die einfachen Sätze seltener gebrauchen, wodurch eine Ausdehnung der erweiterten Sätze erfolgen kann. Dafür aber fallen die schwieriger zu überschauenden Sätze wie Satzverbindung und Satzgefüge recht deutlich ab, was für eine Vereinfachung der Sätze spricht. Die Münchener Hilfsschulkinder scheinen demnach einem Ausholen der Gedanken stärker gewachsen zu sein, was man als einen durchaus merklichen Vorsprung in der syntaktischen Fertigkeit bezeichnen darf. Schließlich deutet auch die geringere Zahl von unvollständigen Sätzen und der höhere Anteil der Nebensätze bei den Münchener Hilfsschulkindern (Vgl. Tabelle 7d) auf die größere Fertigkeit im Satzbau hin. Ob darin die im ganzen etwas günstigeren soziologischen Verhältnisse in München durchschlagen oder ob sich die Vorzüge des ausgebauten Schulsystems auswirken, läßt sich im einzelnen nicht sicher entwirren. Möglicherweise liegt es an der schwächeren Besetzung der Oberstufe bei der Regensburger Hilfsschule. Die Zusammensetzung der Mittelstufe und der Oberstufe I und II

lautet für Regensburg 1,6 : 6,7 : 1,7, für München 2,0 : 5,7 : 2,3. Zieht man noch in Betracht, daß in Regensburg kein Mädchen dem siebten oder achten Schuljahr angehört, und daß unter den Knaben keiner das achte Schuljahr besucht, so dürfte sich daraus das schlechtere Abschneiden in der sprachlichen Fertigkeit bei den Hilfsschulkindern in Regensburg erklären lassen.

d2) Entwicklungsverlauf

Der Umfang der Aufsätze zeigt keinen gleichförmigen Verlauf, wenn auch der Abfall zur Oberstufe nicht gravierend ist. Dazu muß von einer Stagnierung des Umfangs gesprochen werden, aus der erst auf Oberstufe II eine außerordentliche Ausweitung gelingt. Recht ansehnlich ist der Rückgang des Wiederholungsprozentes, worin sich nicht bloß wortreicheres Gerede zeigt, sondern eine fortschreitende Ausweitung des Wortschatzes feststellbar ist.

Die Ausgangslage auf der Mittelstufe ist gekennzeichnet durch sich häufig wiederholende Wörter, durch einen noch geringeren Anteil der Substantive mit noch eindeutiger Verwendung der Konkreta. Das Hauptverb ist noch vom Hilfsverb stärker verdrängt, wodurch sich blässere Aussagen ergeben, der Anteil der detaillierenden Adjektiva ist noch ziemlich gering, dafür aber machen sich vielfach nichtssagende Konjunktionen, besonders das "und" noch recht breit. Bei den Hauptverben herrscht das dialektgewohnte Perfekt vor, das Imperfekt taucht nur sporadisch auf.

Eine wenigstens einigermaßen lauttreue Schreibung gelingt weitgehend noch nicht. Dialekteinflüsse sind so stark, daß sie das hochdeutsche Gebrauchswort in seinem Lautbestand als nicht bekannt erscheinen lassen. Die Behinderung in der lautlichen Aufgliederung, z.T. verschärft durch geringe Konzentration sowie durch Sprechfehler, entstellt in ebenso starkem Maße die Schreibweise der Wörter. Im Gebrauch des Wortschatzes machen sich Unklarheiten in den Wortbedeutungen geltend. Dazu kommt eine ganze Reihe unscharfer Bezeichnungen, wodurch die Verständlichkeit des inhaltlichen Zusammenhangs, wie sich gerade am Gebrauch des Pronomens beispielhaft zeigt, sehr erheblich herabgesetzt ist. Konkretisierungsbedürfnis bzw. Abstraktionsbehinderung führen zu weiteren Kuriositäten der Wortwahl. Daß mittenhinein auch einmal ein recht saftiges Dialektwort rutscht, braucht nicht zu verwundern, da die Darstellung selbst noch vorwiegend gesprochene Dialektsprache ist. Die Regeln der Grammatik werden im kleinen beim Präpositionalgebrauch wie im großen in der gedanklichen Zuordnung noch fast regelmäßig übergangen, wobei im letzten Fall mangelndes Beziehungsdenken, aber auch speziell Einengung des Überblicks über mehrere Gedankenglieder den schon ähnlich wirkenden Dialektgebrauch verstärkt. Das ständige Wechseln zwischen innerlich beteiligtem Schildern und sachlichem, abständigem Berichten geschieht natürlich nicht mit stilistischer Absicht, sondern ergibt sich aus der Behinderung, eine konstante Erzählhaltung einzunehmen.

Im Sprachgebrauch nehmen die einfachen Sätze noch einen weiten Raum ein, wenn auch Satzverbindung und einfache Satzgefüge, die ein Verteilen von Sinn- gewichten erfordern, schon in nennenswertem Maße auftreten.

Inhaltlich erhält der Ablauf der Tätigkeiten vom Anstellen um die Kinokarten bis zum Einnehmen des Platzes sowie die Beachtung der Umgebung im Kinoraum noch dasselbe Gewicht wie die Erzählungen über die gesehenen Filme, wobei Märchen-, Natur-, Heimat- und Tierfilme als besonders sehenswert gelten.

Auf Oberstufe I zeichnen sich als deutlichste Veränderungen ab die Zunahme des Wortschatzes, wobei die Konkreta innerhalb der Hauptwörter zurückgehen, eine stärkere Möglichkeit der Stellvertretung durch inhaltsärmere Pronomina, eine Vervollständigung des Inhalts durch Adverbien und präpositionale Ausdrücke sowie eine Abnahme der Verlegenheitsbindewörter. Erweiterung und Verdichtung der Aussagen scheinen damit Hand in Hand zu gehen. Beim Hauptverb ergibt sich aus der unvermutet lebhaften Beanspruchung des Imperfekts ein Zusammenschumpfen von Präsens und Perfekt. Die Wortverstümmelungen haben an Vielschichtigkeit abgenommen, da besonders die sprechtechnischen Behinderungen zurückgehen und die zunehmende Fertigkeit der Lautaufgliederung ein lautrichtigeres Schreiben zuläßt. In der Verwendung des Wortschatzes bleibt es weiterhin bei inhaltlichen Fehlinterpretationen, Mangel an Präzisierung und Abstrahierung. Grammatische Unsicherheiten besonders beim Gebrauch der "starken" Verba sowie bei Kasussetzung nach Verben und Präpositionen bleiben weiterhin bestehen. Die Sätze werden länger, wobei besonders die wesentlich häufigeren Satzgefüge ins Gewicht fallen. Die zunehmende Sicherheit in der Satzgestaltung kommt in den sprunghaft zurückgegangenen unvollständigen Sätzen zum Ausdruck. Daneben gewinnt der Inhalt der Aufsätze an Geschlossenheit. Es gelingt auf dieser Stufe bereits der entscheidende Schritt, über die unverbundene Reihung hinaus zur streckenweisen Gedankenverbindung zu gelangen. Dabei fallen den Kindern diese Fortschritte nicht von selbst zu, sondern sie sind begleitet von Schwierigkeiten der Einzelgestaltung aber auch der Formulierung der ganzen Sätze.

Der Schwerpunkt der Filmvorerlebnisse liegt jetzt bei den Knaben in der spannungsvollen Erwartung auf den Hauptfilm. Abenteuerliche Unternehmungen und Kampfhandlungen, aber auch der Reiz des noch nie Gesehenen in der Natur nehmen das Interesse der Jungen vorwiegend in Anspruch. Die Mädchen zeigen Vorliebe für persönliche Schicksale dargestellt besonders durch Kinder.

Die Oberstufe II weitet die Aufsätze fast um die Hälfte aus, ohne dabei merklich in ein verstärktes Wiederholen von Wörtern abzusinken. Die Substantive, deren Anteil nochmals etwas steigt, nehmen in ihrem abstrakteren Anteil wiederum zu. Die Adjektive erhöhen ihren Anteil, die Konjunktionen darunter besonders das "und" nehmen ab, was insgesamt auf bewußtere Umwelterfassung hinweist.

Die Abnahme der Hauptverben und die Zunahme der Hilfsverben sowie des Artikels verraten eine leichte gegenläufige Tendenz.

Die Wortgestalten gleichen sich den lautlichen Erfordernissen stärker an, die Inhalte sind zum Teil noch recht unprägnant. Die Schwierigkeiten in der Kasusverwendung nach Präpositionen und Verben bleiben bestehen. Auch wenn bezüglich Satzgestaltung umfassendere Gebilde gewagt werden und die Satzformung geschlossener wird, so zeigen sich doch auch Gestaltungserschwerisse in unvermindertem Maße. Mit dem wachsenden Verständnis für größere inhaltliche Zusammenhänge scheint das praktische Vermögen der sprachlichen Gestaltung nicht Schritt halten zu können.

Auch im Abschnitt über die schriftsprachliche Entwicklung sei den Adjektiven und Partizipien eine kurze Sonderbetrachtung gewidmet.

Bestand an Eigenschaftswörtern im vierten Schuljahr:

1. Qualitätsbezeichnungen: groß, größer, lang, spitz, schwarz, weiß, dunkel, neu.
2. Ausführung von Tätigkeiten: am schlechtesten, richtig, besser, gern.
3. Ökonomisch-ästhetisch-sittlich-soziale Werturteile: gescheit (sehenswert), höflich, tüchtig, tapfer, schön (18mal!), am schönsten, hübsch, neidisch.
4. Körperlich-seelische Zustände: jung, satt, müde, stumm, bewußtlos, tot, glücklich, traurig.

Zuwachs im fünften Schuljahr:

Zu 1: klein, kleiner, tief, höher, unterirdisch, laut, rot, grün, hell, dunkel, dürr, heiß, neu.

Zu 2: schnell, schneller.

Zu 3: seltsam, wertvoll.

Zu 4: alt, gesund, froh, böse, schlecht, falsch (hinterlistig), brav, heilig, freundlich.

Zuwachs im sechsten Schuljahr:

Zu 1: glühend, brennend, blaß, weit, umliegend, kaputt, reißend, verschieden, groß (in übertragenem Sinn).

Zu 2: langsam, glatt (übertragen), leicht (übertragen), steuerlos, sehr gut, am besten, lieber, am liebsten.

Zu 3: arm, gut (wirtschaftlich), sehr schön, schönste, spannend, gewöhnlich, frei.

Zu 4: jünger, schwindelig, schlecht, krank, schwach, betrunken, stark, ohnmächtig, blind, aufmerksam, nett.

Zuwachs im siebten und achten Schuljahr:

Zu 1: blau, kurz, breit, schwer, verkrüppelt (zerknittert), gewaschen, glitzernd, knapp, laufend.

Zu 2: Am zierlichsten.

Zu 3: schön (26mal), wunderschön, natürlich, interessant, langweilig, wunderbar, ulkig, häßlich, liebster, grausam.

Zu 4: fröhlich, munter, angstvoll, geldgierig.

Der Zuwachs neuer Qualitätsbezeichnungen ist auf jeder Stufe am beträchtlichsten, relativ am stärksten aber im fünften Schuljahr. Auf dieser Stufe vollzieht sich also anscheinend eine erhöhte Beachtung der Umweltqualitäten.

Das sechste Schuljahr, das wir diesmal von der fünften Klasse abtrennten, bringt an Neuem zunächst die Verwendung von Partizipien der Gegenwart, wodurch die bezeichneten Eigenschaften an Lebendigkeit und Eindringlichkeit gewinnen. Jetzt gelingt es auch zum ersten Mal, alltägliche Eigenschaftswörter (groß, leicht) im übertragenen Sinne zu gebrauchen, wodurch sich ebenfalls eine inhaltliche Ausdehnung zeigt. Gegenüber dem fünften Schuljahr erfahren einen beachtlichen Zuwachs die Wörter, die körperliche Verhältnisse näher abgrenzen, während für seelische Eigenarten erst im siebten und achten Schuljahr stärker neue Bezeichnungen auftreten.

Während hier das fünfte Schuljahr im wesentlichen noch die Anliegen der vierten Klasse fortführt scheint der Hauptfortschritt von der sechsten Klasse ab einzusetzen, um dann aber noch im siebten und achten Schuljahr eine weitere Ausgestaltung zu erfahren.

Im ganzen läßt sich wohl von einer zunehmenden Fertigkeit in der sprachlichen Darstellung von Erlebnissen sprechen, vor allem, wenn man die noch recht einfachen Verhältnisse im vierten Schuljahr bedenkt. Zur Oberstufe I hin gelingt die Übersetzung des Lautbildes ins Schriftbild besser, der Wortschatz erfährt eine Bereicherung, das Zeitbewußtsein beginnt sich stärker zu klären, die Sätze gliedern sich mehr aus, das Ganze gewinnt an Vollständigkeit, Ordnung und Zusammenhang der Gedanken. Jedenfalls ergibt sich zur Oberstufe hin ein beachtliches Fortschreiten im schriftlichen Darstellen von Erlebnissen. Zur Oberstufe II hin sind,

wie schon erwähnt, die fortschreitenden Tendenzen durchkreuzt durch gegenläufige Erscheinungen oder abgebremsst durch Stagnierung. Was aber auch hier eine weitere Ausgestaltung erfährt, ist die Erweiterung des Wortschatzes, speziell die Zunahme der Haupt- und Eigenschaftswörter bei gleichzeitiger Abnahme sinn-schwächerer Wörter wie der Zahlwörter und des "und", was eine detailliertere Umwelterfassung erwarten läßt. Bezüglich der Satzgestalten zeigen sich zwei Entwicklungsrichtungen: einmal in der Raffung innerhalb der einfachen Sätze in Richtung des wenig erweiterten Satzes wie in der Ausweitung der umfangreicheren Satzgebilde.

So zeichnen sich also auf jeder Stufe bestimmte Entfaltungsrichtungen ab, die möglicherweise hier durch die der statistischen Sicherung wegen notwendige Zusammenfassung je zweier Schülerjahrgänge der Oberstufe zu einer Gruppe etwas verwischt werden.

Mehr entwicklungspsychologische Aufschlüsse versuchte ich durch die Berechnung des Aktionsquotienten (Aq) nach Busemann zu gewinnen (21). Allerdings mußte auch hier der geringen Zahl von Aufsätzen wegen aus dem siebten und achten Schülerjahrgang eine Zusammenfassung dieser Klassen zu einer Gruppe vorgenommen werden. Tabelle 9 (s. Anhang) zeigt die erhaltenen Werte in der Aufgliederung nach Schülerjahrgängen.

Zunächst fällt der meist sehr hohe Aq besonders bei den Knaben auf. Bei Beachtung des Verlaufs in den einzelnen Schulstufen zeigt sich bei den Knaben eine betontere aktionale Aussage im fünften und siebten bis achten Schuljahr, während das vierte und besonders das sechste Schuljahr geringere Werte aufweist. Es ergibt sich also ein Wechsel von der stärkeren Betonung der Tätigkeitsaussage zur Zustandsaussage. Nach A. Busemann spiegelt sich darin neben veränderter Motilität, Affektivität und Emotionalität die wechselnde Umwelteinstellung des Kindes, die in einer Aktionsphase mehr "expansiv erobernd, angreifend, impulsiv, triebhaft, suggestibel" ist (21/21). In einer Qualitätsphase dagegen tritt das Expansive zugunsten größerer seelischer Stabilisierung zurück, wodurch auch mehr Ruhe und Besinnlichkeit für eine nuanciertere Umweltbeachtung verbleibt. Angesichts des hohen Aq bei Hilfsschulkindern ist bei ihnen eine Stigmatisierung nach der expansiven Richtung zu ~~er~~sehen.¹⁾

Die Mädchen erleben nur einen aktionalen Höhepunkt, nämlich im fünften Schuljahr, in dem an sich auch die Knaben in einer Aktionsphase stecken. Nur

¹⁾ W. Hildebrand stellt in ähnlichem Sinne fest, daß der Aq bei den Hilfsschulkindern "um ein Vielfaches höher" liegt als bei den gleichaltrigen Volksschülern. Er fand bei Aufsätzen von 11- bis 14jährigen Hilfsschulkindern einen durchschnittlichen Aq von 8,2 (128/303).

vollzieht sich diese Umorientierung bei den Mädchen viel bewegter als bei den Knaben derselben Schulstufe und auch stürmischer als bei den Knaben im siebten bis achten Schuljahr, macht aber dann im sechsten und siebten bis achten Schuljahr sprunghaft einer mehr qualitativen Aussage Platz.

Ordnet man die Schüler nicht nach Zugehörigkeit zu den Schülerjahrgängen, sondern nach dem Alter, so ergeben sich die Aq-Werte, wie sie Tabelle 10 (s. Anhang) zeigt. Dabei ist allerdings die ungleichmäßige Verteilung auf die Altersstufen und die damit verbundene ungleiche Sicherung der einzelnen Werte nicht zu übersehen.

Das Gemeinsame der Werte liegt darin, daß auch hier die Mädchen nur einen Gipfel zeigen, der mit einem schwächeren Gipfelwert bei den Knaben parallel geht, und daß bei den Knaben nach einem Ansteigen bis 12 Jahren ein Rückgang des Aq bei 13 Jahren zu verzeichnen ist, dem bei 14 Jahren erneut ein Anstieg folgt. Zum Unterschied von Tabelle 9 tritt hier bei den Knaben der ausgeprägtere Gipfel nur bei 12 Jahren auf und schließlich läßt sich anhand dieser Tabelle noch zeigen, daß schon die zehnjährigen Knaben einen bemerkenswerten Höhepunkt aktionaler Aussage verzeichnen können.

Nachdem die erste Tabelle die schulwirklichen Verhältnisse wiedergibt - und die Hilfsschule in den einzelnen Klassen eine erheblich breitere Altersstreuung aufzuweisen hat als die Volksschule auf Grund der weiten Streuung in Art und Grad der Bildungsbehinderung - wird die Schulpraxis und die auf sie aufbauende Theorie von den wirklichen Verhältnissen ausgehen müssen und von daher ihre weiteren Schlüsse ziehen, weshalb hier natürlich Tabelle 9 mehr Beachtung verdient als Tabelle 10. Eine Veranschaulichung der unterschiedlichen Verhältnisse des Aq nach Zusammenfassung entweder nach Schülerjahrgängen oder nach dem Lebensalter bieten die an Tabelle 10 anschließenden graphischen Darstellungen.

Nach Tabelle 9 scheint sich bei den Knaben gerade im fünften Schuljahr, also zu Beginn der Oberstufe ein stärkerer Expansionsdrang bemerkbar zu machen, der ein Jahr später etwas zurücktritt, um dann vor Schulabschluß nochmals aufzutreten. Die Mädchen drängen ab Eintritt in die Oberstufe zu stärkerer Umweltauseinandersetzung als die Jungen, sie wechseln aber zusehends in eine ruhigere Umwelterfassung über.

d3) Geschlechtsunterschiede

Vergleichen wir die schriftsprachlichen Leistungseigenheiten zwischen Knaben und Mädchen, so fällt folgendes auf (Vgl. Tabellen 7 bis 7d): Die Knaben fertigen wesentlich längere Aufsätze an, wiederholen sich aber im Wortschatz deshalb nicht auffallend häufiger, verwenden stärker das Substantiv und Hauptverb, bevorzugen auch etwas das Adverb sowie präpositionale Ausdrücke, meiden aber mehr die Konjunktionen. Die Adjektiva werden deutlich vernachlässigt, wobei aber die

attributive Verwendung relativ hoch ist. Die Aussagen scheinen innerhalb einer Satzeinheit mehr Sinnglieder mit mehr aktionalen Einschlag aufzuweisen, also detaillierter, kräftiger aber auch schärfer zu sein.

Die Mädchen bevorzugen kürzere Ausführungen, greifen häufiger auf bereits verwendete Wörter zurück, schränken Substantiv und Hauptverb etwas ein, bevorzugen dafür deutlicher Pronomina, Konjunktionen und Adjektiva, ohne allerdings auf betontere Merkmalsabhebung Wert zu legen. Im ganzen ergibt sich mehr der Eindruck, daß trotz der verkürzten Darstellung keine bewußtere Wortwahl vorgenommen wird und die Darstellung weniger prägnant ist, dafür aber etwas farbiger ausfällt.

Die Satzkonstruktionen zeigen nur zwei gröbere Unterschiede: Die Knaben verzichten auf die kurzen einfachen Sätze, während die Mädchen diese stärker bevorzugen, die Mädchen produzieren auch häufiger unvollständige Sätze als die Knaben.

An sich mag es unrentabel erscheinen, auch noch einen Blick auf die zwischen Knaben und Mädchen bestehenden schriftsprachlichen Leistungsunterschiede bei den Regensburger Hilfsschulkindern zu werfen, da durch die Aufspaltung des Gesamtmaterials in zwei Gruppen die Zuverlässigkeit der Aussage für die einzelne Gruppe noch geringer wird. Versuchen wir aber nur überhaupt irgendwelche Parallelen aufzudecken, ohne voreilige Verallgemeinerungen anstreben zu wollen.

Gemeinsame Erscheinungen bei den Knaben von München und Regensburg sind die längeren Aufsätze, die weniger häufige Wiederholung von Wörtern, das Bevorzugen des Hauptverbs und präpositionaler Wendungen, aber Vernachlässigung des Adjektivs und Vermeidung der Konjunktionen. Innerhalb der Sätze sind ebenfalls die einfachen Sätze weniger zahlreich. Bei den Regensburgern finden wir kein Vorwiegen der Substantive, der attributiven Verwendung des Adjektivs oder der Adverbien. Andererseits wird das "und" häufiger gebraucht. Danach wäre die obige Verallgemeinerung, daß die Aussagen der Knaben "detaillierter, kräftiger und schärfer" seien, bezüglich Detaillierung und Schärfung etwas einzuschränken.

Bei den Mädchen finden wir Parallelen in der kürzeren Fassung und häufigeren Wiederholung, im Einschränken des Hauptverbs, in der Bevorzugung der Konjunktionen und vor allem in der wiederum sehr deutlichen Erweiterung des Adjektivgebrauchs und der Verwendung einfacher Sätze, ohne aber in der Einschränkung der attributiven Verwendung des Adjektivs mitzumachen, ohne die substantivische Aussage zu verkürzen oder die Pronomina mehr in Anspruch zu nehmen. Damit ergibt sich bei den Mädchen eine stärkere Übereinstimmung mit den Ergebnissen bei den Münchener Mädchen, so daß gegenüber der früheren Folgerung über "verkürzte Darstellung, weniger bewußte Wortwahl, weniger prägnante aber farbigere Darstellung" kaum Abstriche zu machen sind.

3. Vergleich zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch

Es ist einsichtig, daß die jeweils andersartige Situation beim Sprechen und Schreiben auch verschiedene Ausdrucksweisen erbringt. Schon die Tatsache, daß beim Sprechen die Überlegung nicht so intensiv eingeschaltet werden kann, damit der Fluß der Erzählung nicht gestört wird, während beim Schreiben durch die Möglichkeit längeren Überlegens eine schärfere Herausgestaltung eines Einzelgedankens, auch eine schärfere Ordnung der Gedanken eher gelingt, bedingt eine Reihe von stilistischen Unterschieden zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch.

a) Vergleich anhand des Gebrauchs von Qualitätsbezeichnungen

Der Gesamtbetrachtung sei bereits die Besprechung eines für die allgemeine sprachliche Ausgestaltung besonders wichtigen Teilgebietes vorweg genommen. Der Gebrauch der Adjektiva und Partizipia im Mündlichen war sparsamst und die bei genauester Betrachtung noch feststellbaren günstigen Veränderungen waren recht bescheiden. Die Hauptveränderung fällt der Oberstufe I zu. Hier treten die Verhaltensbezeichnungen merklich hervor. Der reichhaltigere Gebrauch der Adjektiva im Schriftlichen ließ eine genauere Analyse zu, die für das fünfte Schuljahr im wesentlichen die Fortsetzung im stärkeren Ausbau der Qualitätsbezeichnungen ansetzen läßt. Davon ist im Mündlichen nichts zu spüren. Im Zusammenhang mit dem häufigeren Gebrauch der Verhaltenseigenschaften auf der Oberstufe zeigt sich im Mündlichen insofern ein Ruck nach vorne, als die groben Schematisierungen wie "brav" und "böse" nuancierteren Inhalten wie "anständig", "hilfsbereit" Platz machen. Die Ausgestaltung im Schriftlichen geht ab der sechsten Klasse aber noch um einiges darüber hinaus: Einmal gewinnt die Merkmalsbezeichnung durch die Hereinnahme des Partizip Präsens an Lebendigkeit und Eindringlichkeit, daneben erweitern die gebräuchlichsten Adjektive ihre Sinndimension durch Verwendung im übertragenen Sinne, weiterhin können körperliche Zustände schärfer bezeichnet werden und schließlich gelingt es den beiden letzten Schuljahren auch besser, seelische Eigenarten voneinander abzuheben.

Im ganzen läßt sich also ein beachtliches Überholen des Mündlichen durch das Schriftliche feststellen, das im fünften Schuljahr ansetzt und in der sechsten Klasse zum klaren Rückstand im Mündlichen führt. Selbstverständlich muß ergänzt werden, daß dieser Eindruck zunächst nur für den Bereich der Eigenschaftswörter genau belegt werden kann.

Es sei noch die Feststellung von Busemann angefügt, daß die Sprechsprache mehr zur aktionalen Aussage, die Schreibsprache mehr dem qualitativen Stil zuneigt (21/87), was auch für die Hilfsschulkinder - wie allgemein zu erwarten ist - zutrifft.

b) Gesamtvergleich

Um mündliche und schriftliche Leistungen genauer vergleichen zu können, mußten die mündlichen Berichte der Klassen eins mit drei ausscheiden, da auch die Aufsätze nur aus den Klassen vier bis acht zur Verfügung standen (Vgl. Tabellen 12 bis 12c).

Die Tabellen 13 und 13a zeigen zum Unterschied zu den Tabellen 12 bis 12c die prozentualen Veränderungen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck von der Mittelstufe zu Oberstufe I und von hier zur Oberstufe II, wodurch sich die unterschiedlichen Entwicklungstendenzen im Mündlichen und Schriftlichen ersehen lassen.

Eindeutige gleichsinnige Veränderungen bei beiden Darstellungen begegnen innerhalb der Wortarten beim Absinken des Wiederholungsprozents, beim abnehmenden Anteil der Konkreta unter den Substantiven, in der Zunahme der Präpositionen und der Abnahme der Konjunktionen sowie der "sonstigen" Wörter.

Wenig ausgeprägt ist die Zunahme der Substantiva und Hauptverba. Etwas einseitig ausgeprägt ist die Abnahme des Hilfsverbs beim Erzählen, überhaupt unentschieden ist die Gesamttendenz beim Artikel.

Gegenläufige Tendenzen zwischen Schriftlichem und Mündlichem liegen vor beim Adjektiv, beim Zahlwort, in etwa beim Pronomen, in der Zunahme des Umfangs der Darstellungen sowie beim "und".

Das bedeutet, daß nur der schriftliche Sprachgebrauch wortreicher wird, daß aber bei beiden Darstellungsarten gleichzeitig auch der Wortschatz vielgestaltiger wird. Die schriftliche Darstellungsart gewinnt durch die Zunahme der Adjektiva an Farbigkeit, ohne sich durch aussageschwache Zahlwörter, durch "und" und "sonstiges", meist Verlegenheitswörter, abzuschwächen. Die mündliche Ausdrucksweise hebt sich davon durch Merkmalsarmut der Sinnglieder, durch stärkere Belastung der Rede mit sinnarmen Hilfsverben, Zahlwörtern sowie mit "und", aber auch mit den unter "sonst" zusammengefaßten Flickwörtern ab.

In der Satzgestaltung zeigt sich übereinstimmend die Abnahme der allereinfachsten Sätze, die Zunahme der wesentlich erweiterten Sätze, sowie die Zunahme der zusammengesetzten Satzgefüge, wobei jedesmal eine erheblichere Veränderung bei der schriftlichen Darstellung zu verzeichnen ist, so daß dort weniger einfache Sätze, aber mehr erheblich erweiterte Sätze und zusammengesetzte Satzgefüge vorkommen. Allerdings liegen die Verhältnisse bei der Satzverbindung umgekehrt. Sie wird im Mündlichen wesentlich öfter in Anspruch genommen als im Schriftlichen. Die geringfügig erweiterten Sätze zeigen in beiden Fällen keine ausgeprägte Tendenz, zahlreicher zu werden. Ausgesprochen gegeneinander laufen aber die Tendenzen bei den einfachen Satzgefügen und den unvollständigen Sätzen:

Die einfachen Satzgefüge nehmen beim Schreiben recht kräftig zu, beim Sprechen dagegen erheblich ab, während die unvollständigen Sätze beim Schreiben abnehmen, beim Sprechen aber noch überdeutlich zunehmen. Damit zeigt sich ganz unmißverständlich die Tendenz der Verkürzung der Redesätze, aber auch die geringere Fertigkeit, abgeschlossene Sätze vorzubringen, so daß sich das längere Überlegenmüssen beim Schreiben auf die Satzformung günstig auswirkt. Nehmen wir noch die Schlußfolgerungen aus der Besprechung der Wortschatzverhältnisse herein, die ein leichtes Überwuchern der Rede mit sinnärmeren Wortkategorien beinhalten, so muß von einem recht erheblichen Auseinanderklaffen zwischen Rede und Schriftsprache gesprochen werden, wobei die Erzählung durch zunehmende Inhaltsarmut und betontere äußere Aneinanderreihung der Sätze zu charakterisieren ist.

Verfolgen wir aber die Unterschiede noch weiter: Die Anzahl der Nebensätze ist erwartungsgemäß beim Schreiben größer, da die exaktere Überlegung wenigstens den Versuch zu stärkerer Ausgestaltung und Ordnung der Gedanken beflügelt. Die Zahlenverhältnisse bei den einzelnen Nebensatzarten sind mehr der Vollständigkeit halber angefügt als der Ermöglichung strenger Vergleiche willen. Ich darf vielleicht auf eine auffallende Erscheinung hinweisen: Die anspruchsvollen Attributivsätze tauchen überhaupt erst im Schriftlichen nennenswert auf. Hier ist besonders deutlich die Wirkung der schärferen Überlegung beim Schreiben nachzuweisen. Nun mag man hierzu einwenden, daß nur der Dialekt den Gebrauch der Attributivsätze verhindert; denn die Dialektform "da war ein Hund. Der hat das Reh gejagt" dürfte doch nicht so viel Überlegung kosten, um aus dem zweiten Hauptsatz den Attributivsatz "der das Reh gejagt hat" entstehen zu lassen. Allem Anschein nach liegt hier kein bloßes Dialekthindernis vor, sondern es liegt im nicht so verwickelten Denken der Dialektsprache begründet, daß an Stelle des Nebensatzes der Hauptsatz tritt. Jedoch auch im Hauptsatz wird kurz und bündig das für das Situationsverständnis Notwendige ausgedrückt. Die wenn auch nicht übermäßig häufige Verwendung des Attributivsatzes im Schriftlichen zeigt uns aber, daß ein Teil der Hilfsschulkinder das "Denken" des Attributivsatzes durchaus versteht. Beim Sprechen besteht aber keine Notwendigkeit zu einer fein aufgegliederten logischen Verschränkung, weshalb der Attributivsatz fehlt.

So wird man beim Vergleich mündlicher und schriftsprachlicher Leistungen nicht bloß die Ungereimtheiten des Dialektes in erster Linie als unterschiedsstiftend ansehen müssen, sondern wird die Sprachleistungen auch bei Hilfsschulkindern von der spezifischen Darstellungsform her zu deuten haben. Andererseits darf es durchaus als positiv gewertet werden, wenn es den Hilfsschulkindern im Schriftlichen gelingt, sich über den Dialektgebrauch zu erheben und wenigstens in einigen Punkten die der Schriftsprache adäquaten Darstellungsformen zu finden. Im übrigen bestätigt auch diese Erscheinung die obige Behauptung vom Auseinander-

klaffen zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch, wobei der Schriftsprache die differenzierteren Aussagen zufallen.

Endlich kommt die gedankliche Kurzbogigkeit beim Sprechen dadurch zum Vorschein, daß die Kinder im Mündlichen über eine Reihung der Gedanken nicht hinauskommen, während bei den Aufsätzen ab der Oberstufe das Bemühen nach gedanklich zusammenhängender Darstellung kräftig durchbricht. Somit läßt sich auch hier feststellen, daß die schriftliche Darstellungsform eigene Wege zu gehen lernt, was hier nach vereinzelt Versuchen im fünften Schuljahr entschiedener erst ab sechstem Schuljahr auftaucht.

Abschließend darf nun wohl verallgemeinert werden, daß die Schriftsprache sich eigentlich erst im Laufe der Oberstufe I die ihr entsprechendere Form erwirbt, daß sie sich jetzt von der Sprechsprache stärker freizumachen vermag und daß sie differenzierter wird als die Sprechsprache.

Vergessen darf dabei aber nicht werden, daß es immerhin mancher Jahre bedarf, bis sich im Schriftlichen die Loslösung von der Sprechsprache vollzieht, wobei wir, ohne uns einer unzulässigen Schematisierung und Vereinfachung schuldig zu machen, bis einschließlich Mittelstufe bei der überwiegenden Mehrzahl der Hilfsschulkinder Sprechsprache und Dialekt gleichsetzen dürfen, wie dies auch Tabelle 4 ("Dialektabhängigkeit bei Hilfsschulkindern") nahelegt.

III. Gegenüberstellung der schriftsprachlichen Leistungen von Volksschülern und Hilfsschulkindern

Es war schon davon die Rede, daß es zur Kennzeichnung der Eigenart des Sprachgebrauchs bei Hilfsschulkindern an sich nicht nötig ist, Untersuchungsergebnisse von Volksschulkindern zum Vergleich heranzuziehen. Andererseits läßt gerade ein Vergleich einzelne Züge stärker hervortreten, so daß dadurch die Setzung einzelner Akzente bei der Charakterisierung der Sprache des Hilfsschulkindes besser gelingt.

1) Vergleich anhand des Gebrauchs von Qualitätsbezeichnungen

Zusammenstellung über Adjektiv- und Partizipgebrauch bei den Volksschülern:

4. Schuljahr:

1. Qualitätsbezeichnungen: groß (auch übertragen), klein, weit, rot, neu, stark, reißend, schwer (übertragen), still, stiller, giftig, sonderbar.

2. Ausführung von Tätigkeiten sowie Erlebnisabstufungen:

schnell, schneller, lang, unheimlich, gern, riesig, am liebsten, so gut, sehr gut, am besten.

3. Kennzeichnung ökonomischer, ästhetischer, sittlicher, sozialer u.ä. Gegebenheiten: arm (übertragen), häßlich, (sehr) schön, herrlich, nett, wunderbar, interessant, schlimm, böse, undankbar, gut, besser, fromm, heilig, mächtig.

4. Körperlich-seelische Zustände: jung, alt, müde, blutend, lebend, tot; fragend, vorsichtig, schlau; grausam, tapfer, glücklich, fröhlich, fidel, lustig, vergnügt, traurig, herzlich, treu, verschwiegen.

5. Schuljahr (neuauf tretende Qualitätsbezeichnungen)

zu 1) größte, klein (übertragen), hoch, höchste, hochstämmig, lang, längste, tief, steil, steiler, leicht (übertragen), grün, schwarz, hell, weiß, schneeweiß, stockfinster, kalt, kälter, bitterkalt, warm (übertragen), offen, zerbrochen, gut (übertragen), klirrend, rau (übertragen), eisern (übertragen), frei, verschwunden, wildlebend, ähnlich.

zu 2) heftig, langsam, schnellste, flink, flinker, richtig, gefährlich.

zu 3) reich, beste, lehrreich, spannend, wild, grausig, merkwürdig, wundervoll, niedlich, prachtvollst, ergreifend, gut gewachsen, edel, stolz, geizig.

zu 4) jüngste, leichenblaß, stark, stärkste, lauschen (übertragen), betäubt, stumm, erschöpft, krampfhaft, unverletzt, erstaunt, wild, unheimlich, übermütig, zornig, ärgerlich, finster (übertragen), unheimlich, entsetzt, verzweifelt, schweigend, abgehärmt, friedlich, beliebt, geliebt, freundlichst, humorvoll, erfreut.

6. Schuljahr (Neuerwerb)

zu 1) kurz, dünn, rotbraun, wespenartig, heiß, dunkel, naß, luftig, stärker, dicht, endlos, äußerste, gesprengt, schlecht (übertragen).

zu 2) geschickt, schrecklich, unheimlich, kurz (übertragen), (sehr) selten, sehr gern, besonders gern, gut (übertragen).

zu 3) neuerworben, herrlich, unterhaltend, berühmt, fleißig, verboten, aufregend, am aufregendsten.

zu 4) verweint, erfroren, schlimm (übertragen), übel (übertragen), nachdenklich, staunend, erstaunt, froh, freudig, ergriffen.

7./8. Schuljahr (Neuerwerb)

- zu 1) blau, schwarz-weiß, bunt, alt (übertragen), brennend, flimmernd, gläsern, kahl, nächtlich, sichtbar, viermotorig, knapp, mächtig, gebirgig, unbewehrt, heiß (übertragen), christlich, königlich, (liebes-) geschichtlich, früher, fremd, entfernt, verlassen, bekannt.
- zu 2) (gut, besser, sehr gut, am besten, gern, lieber, am liebsten - zusammen 78mal), abwechselnd, selten, zwecklos, vergeblich, überraschend, fein, heinlich, schleichend, liegend, gemächlich, fürchterlich, lieblichst, genaueste.
- zu 3) unnütz, kostenlos, kostbar, wohlhabend, arm (übertragen), quitt, langweilig, harmlos, gruselig, romantisch, toll, unterhaltend, prächtig, preisgekrönt, wahr, brav, fein.
- zu 4) blutend, schwerverwundet, schmerzverzerrt, tödlich, unerklärlich, hinterlistig, normal, wahnsinnig; fleißig, sehnlichst, sorgenfrei, aufgeregt, temperamentvoll, begeistert, hochherzig, hochmütig.

Stellen wir die beiden Listen über den Gebrauch von Qualitätsbezeichnungen bei Volks- und Hilfsschulkindern (siehe S. 69) gegenüber, so fällt zunächst der erheblich größere Umfang an verwendeten Qualitätsbezeichnungen bei den Volksschülern auf. Das deutet auf differenziertere Aussagen hin, wie uns ein genauer Blick auf die Zusammenstellung zeigt. "Glücklich und traurig" sind die schematisch festgelegten Stimmungsbezeichnungen beim Hilfsschulkind des vierten Schuljahrs und darüber hinaus die einzigen Bezeichnungen für psychische Zustände, während es beim Volksschüler dieses Schülerjahrgangs heißt: "vorsichtig, schlau, grausam, tapfer, glücklich, fröhlich, fidel, lustig, vergnügt, traurig, herzlich, treu, verschwiegen". Eine ganze Reihe von Abstufungen seelischer Regungen oder Zustände werden vom Volksschüler benannt. Weiterhin treten jetzt schon beim Volksschüler Eigenschaftswörter im übertragenen Sinn verwendet auf, die wir bei den Hilfsschulkindern erst im sechsten Schuljahr gefunden haben. Das Volksschulkind verwendet auch bereits auf der Mittelstufe Partizipia zur Merkmalsbestimmung wie "reißend, lebend, fragend, vergnügt" u.ä., die bei den Hilfsschulkindern wiederum erst im sechsten Schuljahr zahlreicher auftreten.

Ausdrucksverstärkungen in Wörtern wie "schneeweiß, stockfinster, bitterkalt", die dem Volksschüler des fünften Schuljahres bereits gelingen, erscheinen beim Hilfsschulkind des siebten oder achten Schülerjahrgangs kaum.

Ob es sich um Gegenstandserfassung, um einschätzende Stellungnahme, um Charakterisierung von Personen nach ihrem Äußeren und besonders in seelischer Hinsicht handelt, so bleiben die Hilfsschulkinder weit hinter der Fähigkeit der

Merkmalsbestimmung der Volksschüler zurück. Mattheit in der Zeichnung der um- und innerweltlichen Verhältnisse, Armut an sprachlicher Nuancierung der Erlebnisbereiche, wenn nicht überhaupt Armut an gefühlsmäßiger Erlebnisbeteiligung läßt sich aus dieser Gegenüberstellung herauslesen.

Es liegt nahe, etwa ähnlich wie Neuhaus eine Grenzziehung aufgrund der erhaltenen Anhaltspunkte vorzunehmen und zu sagen: Das Hilfsschulkind gelangt in seinem Adjektivgebrauch niemals über das Niveau des Fünftklässers der Volksschule hinaus und kommt auch an dieses Niveau nur vereinzelt heran. Damit wäre wohl nach außenhin ein exaktes Maß gewonnen, aber aufgrund dieser Abgrenzung entstünde das schiefe Bild, daß das Hilfsschulkind der Entlaßklassen demnach dem Niveau des Viertklässers der Volksschule entspräche, wenigstens was den Adjektivgebrauch betrifft. Dem ist aber keineswegs so. Einerseits gebraucht das Hilfsschulkind der Entlaßklassen häufig noch mattere Bezeichnungen wie groß und klein, andererseits aber greift es aufgrund doch auch wieder reiferen Erfassens zu Bezeichnungen wie "angstvoll, geldgierig", denen der Volksschüler der vierten Klasse kaum etwas Ähnliches an die Seite stellen kann, so daß man wohl immer für Teilbereiche exakte Vergleiche ziehen kann, aber nicht für die Gesamtheit einer Erscheinung, selbst nicht einmal für den Teilbereich des hier eigens herausgestellten Gebrauchs von Qualitätsbezeichnungen. Demnach hat die Sprache des Hilfsschulkindes, das dürfen wir wohl jetzt gleich verallgemeinernd vorweg nehmen, ihr eigenes Gepräge, das sich als ganzes gesehen keiner bestimmten Klasse der Volksschule vergleichend zuordnen läßt.

2. Gegenüberstellung der Gesamtergebnisse

(Vgl. Tabellen 14 und 15)

Was die durchschnittliche Länge der Aufsätze betrifft, so stehen die Kinder der Sonderschule den Volksschülern kaum nach. Dafür aber hinken sie erheblich nach, was das Wiederholungsprozent betrifft. Hier zeigt sich deutlich die Wortschatzarmut der Hilfsschulkinder.

Beim Hauptwort treten unterschiedliche Züge nur in der Verwendung der Konkreta auf, wobei, wie zu erwarten ist, die Hilfsschulkinder wesentlich häufiger das Konkretum wählen. Haupt- und Hilfsverb sind bei den Sonderschulkindern stärker vertreten. Beim Hilfsverb und Hauptverb gebraucht es wesentlich öfter das Perfekt als das Volksschulkind und geht damit beim Hauptverb den schwierigeren Formen des Imperfekts aus dem Wege. Das Adjektiv, wovon eben ausführlicher die Rede war, wird vom Sonderschulkind ganz auffallend vernachlässigt. Die Unterschiede in der Häufigkeit des attributiven Gebrauchs fallen erwartungsgemäß aus: Die Volksschüler verwenden die Eigenschaftswörter wesentlich häufiger attributiv als die Hilfsschulkinder, denen es schwerer fällt, einen Gegenstand näher zu bestimmen und abzugrenzen. Wir gehen mit W. Neuhaus einig, wenn

er im Mangel an Adjektiven "ein noch auffallenderes Merkmal der Primitivität der geistigen Struktur dieser Kinder" sieht (88/54) und geben seinen weiteren Ausführungen Raum: "Ohne Bedeutungsträger keine kategoriale Ordnung in der gegenständlichen Welt! Ohne Farb-, Form-, Zeit- und Raumbegriffe weder eine differenzierte Gegenstandsauffassung noch eine räumlich-zeitliche Strukturierung des Geschehens! Ohne Abstrakta keine echte situationsfreie Verständigung!" (88/54).

Von einiger Bedeutung ist noch der eingeschränkte Präpositionalgebrauch, die häufigeren Konjunktionen einschließlich des "und". Die selteneren Präpositionen der Hilfsschulkinder weisen auf geringere Überlegung bezüglich örtlicher, zeitlicher oder kausaler Verhältnisse hin, während die betontere Verwendung der Konjunktionen darauf hindeuten, daß das Hilfsschulkind stärker an der Reihung klebt.

Ein Vergleich bezüglich der Satzgestaltung läßt folgende Eigentümlichkeiten hervortreten: Die Sätze der Hilfsschulkinder sind etwas kürzer, was durch das Überwiegen der einfachen Sätze bedingt ist. Zeigen die nur wenig erweiterten einfachen Sätze bei beiden Schulen in etwa dieselben Werte, so sind die etwas stärker erweiterten einfachen Sätze bei den Kindern der Sonderschule bereits weit um die Hälfte seltener vertreten als bei den Volksschülern. Bei den Satzverbindungen fallen die Hilfsschulkinder gegenüber den Volksschülern leicht ab, der Abstand erweitert sich über die einfachen zu den zusammengesetzten Satzgefügen hin immer mehr. Die Fertigkeit der Satzkonstruktionen finden im Anteil der unvollständigen Sätze einen deutlichen Hinweis: Sie sind bei den Hilfsschulkindern gegenüber den Volksschülern mehr als doppelt so häufig vertreten.

Auch bei den Sätzen drängt sich wieder der Gedanke auf, die Durchschnittsleistungen der Hilfsschulkinder einer Schulstufe der Volksschule an die Seite zu stellen, wobei etwa das vierte Schuljahr der Volksschule zum Vergleich herangezogen werden könnte. Aber es zeigt sich auch hier, daß in einzelnen Teilgebieten erhebliche Abweichungen festzustellen sind, so daß eine Gesamtzuordnung nicht berechtigt erscheint. Bei den Nebensätzen fällt wohl neben der geringeren Anzahl bei den Hilfsschulkindern vor allem der wesentlich geringere Anteil der Attributivsätze ins Gewicht. Gerade weil der Attributivsatz an einem Sachverhalt eine bestimmte Seite deutlich herausstellt (z.B. der Junge, der eben noch spielte, . . .), verlangt dies ein Aufgliedern eines Gedankens, was gerade dem Hilfsschulkind besonders schwer fällt, das mehr einen Gegenstand ohne besondere Profilierung hinstellt.

Schließlich orientiere uns ein Vergleich bei Tabelle 16 (siehe Anhang) noch über die "Gestaltungsdichte", d.h. darüber, ob die Kinder ihre Gedanken zum gegebenen Thema ungeordnet zu Papier brachten, ob schon ein lineares Aneinanderreihen gegeben ist, oder ob schließlich ein das Ganze steuernder Hauptgedanke herausgefunden werden kann. Beim Volksschüler kommt ein Durcheinander von Gedanken nicht vor, während dies bei Hilfsschulkindern immerhin bei fast

einem Zehntel der Fall ist. Das Schwergewicht der Gestaltungsart verteilt sich beim Volksschüler auf Reihung und Einzelverbindung, wobei aber auch Ausweitung besteht bis zur reifen Form der einheitlichen Gedankenführung. Das Hilfsschulkind bevorzugte die Reihung, wobei es dann noch ein gutes Viertel der Kinder zur Einzelverbindung bringt. Gerade diese Tabelle (16) dürfte in aller Eindringlichkeit die Unterschiede in der Gedankenführung von Volksschüler und Hilfsschulkind erkennen lassen.

IV. Die Sprache des Hilfsschulkindes

1. Charakterisierung der Sprache des Hilfsschulkindes

a) Die gesprochene Sprache

Dumpf und rauh, daneben sehr behäbig oder zu überstürzt, eintönig, dabei holprig, aber kaum stärker den Wortleib konturierend tritt uns die Sprache des Hilfsschulkindes in ihrem äußeren Gewand entgegen. Die Schwere und Breite des Dialekts drängt sich entschieden vor. Zwar erlebt die Dialektabhängigkeit eine bedeutsame Lockerung bis zu den Klassen fünf und sechs, aber schon die letzten beiden Schuljahre erbringen keinen Fortschritt mehr und überhaupt bleibt die gute Hälfte der Hilfsschulkinder am Dialekt hängen. Bei einem Drittel der Kinder zeigen sich auch noch Sprachgebrechen, darunter bei der Hälfte Stammeln, bei einem Viertel Agrammatismus.

Gerade auf der Unterstufe macht die Sprechtechnik noch erhebliche Schwierigkeiten. Agrammatische Satzformen sind nicht selten. Die Gedankenführung ist noch ungeordnet und folgt der Affektlogik.

Die Mittelstufe erringt bereits sprechtechnische Fortschritte und auch der Inhalt beginnt sich an der Ablaufreihe stärker zu orientieren. Dieses Fortschreiten setzt sich bis in die niederen Klassen der Oberstufe fort (5./6. Schuljahr), wird aber in den letzten Klassen deutlich abgestoppt. Die Sprache wird lässiger und gerät anscheinend stärker unter Affekteinfluß.

Die Geschlechtsunterschiede sind nicht allzu deutlich, was die sprachliche Fertigkeit betrifft. Die Erzählfreude erfährt in den letzten beiden Schuljahren einen gewaltigen Rückgang. Dabei sind die Mädchen beim Erzählen wesentlich zurückhaltender, ja gehemmter als die Knaben. Die Mädchen heben sich etwas durch farbigeren Inhalt von der etwas nüchterneren Darstellung der Knaben ab, während die Knaben mehr über die Umstände des Geschehens erzählen und sich mehr vom konkreten Wortschatz zu lösen vermögen.

b) Die Schriftsprache

Die Schriftsprache hat bis zur Oberstufe II hin zu tun, um einigermaßen laut-treues Schreiben zu erreichen. Bis in die letzten Schuljahre hinein unterlegen die Kinder manchen Wörtern falsche Vorstellungen, gebrauchen Abstrakta recht konkret, arbeiten mit inhaltlich weit gefaßten und dadurch im Einzelfall unscharfen Bezeichnungen, verbinden die Einzelglieder nicht genau untereinander, nehmen keine Rücksicht auf grammatische Beziehungsverhältnisse und beziehen vom konkreten Mitdenken her die Einzelglieder aufeinander. Wohl weitet sich der Wortschatz aus und werden die Abwandlungsformen der Wörter mannigfaltiger, wohl werden die Einzelglieder im Satz zahlreicher und die Sätze werden umfassender durch Neben-, Unter- und Überordnung von Gedankenfolgen, aber jeder Neuerwerb und jede Ausweitung ist gleichsam umlauert von neuen Fehlermöglichkeiten, so daß sich nur ein mühsames Fortschreiten feststellen läßt.

Am deutlichsten fällt auf der Oberstufe auf, daß sich das Schriftliche vom Sprechschema unabhängiger macht und typische Formen des Schreibstils mit ihrer allgemeinen Kennzeichnung größerer Bewußtheit erreicht werden, wodurch größere inhaltliche Genauigkeit und bessere gedankliche Ordnung gelingen. So darf also ohne Übertreibung gesagt werden, daß die Schriftsprache sich stärker durchgliedert. Die Überholung der Sprechsprache durch das Schriftliche vollzieht sich etwa im sechsten Schuljahr.

Freilich besteht im ganzen gesehen eine Sprachbehinderung, die sich in der ungepflegten, kaum geformten dialektgebundenen Sprechweise, in sprechtechnischen Erschwerungen, in grammatisch-syntaktischen Formungsbehinderungen, in der stark situationsgebundenen Aussageweise ausdrückt (W. Neuh aus), die zudem auch recht subjektbezogen ist. Diese Aussageweise leidet auch an Präzisierung und dadurch auch an Verständlichkeit für den Gesprächspartner, da manche Wortbedeutungen nicht scharf abgegrenzt sind, manchen Wörtern unzutreffende Bedeutungen unterschoben werden und manche Gedanken überhaupt nur halb formuliert vorgebracht werden. Mit der allzu konkreten Darstellungsweise verbindet sich ein Kleben an kurzbogige Gedankeneinheiten. Dem Ganzen fehlt dadurch die Geschlossenheit der Gedankenführung. Schließlich erscheint die Sprache eher schlecht-hin hinausgesprochen und von sich gegeben als bewußt gestaltet und adressiert.

2. Verursachung der Sprachbehinderung beim Hilfsschulkind

Nicht bei jedem Kinde treten alle Behinderungsmomente in der aufgezeigten Schärfe auf. Vor allem ist die Dialektgebundenheit sehr unterschiedlich stark vertreten, ebenso steht es mit den sprechtechnischen und den grammatisch-syntaktischen Behinderungen. Auch bezüglich Klarheit und Verbindung der Gedanken zeigen sich recht merkbliche Unterschiede. Da aber alle diese Momente von Stufe zu

Stufe eine gewisse Abmilderung, d.h. eine Veränderung erfahren, läßt sich eine Gegenüberstellung von Leistungsgruppen innerhalb der gesamten untersuchten Hilfsschule kaum vornehmen. Mir schwebte allerdings vor, zwei extreme Gruppen, nämlich eine Gruppe mit etwa einem Fünftel sprachlich am meisten Behinderter und eine Gruppe wiederum etwa mit einem Fünftel der sprachlich relativ Gewandtesten einander gegenüberzustellen, wobei ich mein Urteil über die Sprachleistungen - ausgedrückt in Ziffern - mit dem der Klassenlehrer zusammenlegen wollte, und von dieser Basis aus Vergleiche mit außerschulischen Gesichtspunkten anstellen wollte (Entwicklungsverlauf), wobei auch Intelligenzniveau und Milieufaktoren in den Vergleich einbezogen werden sollten. Ich bekam von den Kollegen der Hilfsschule wohl die Noten für die mündlichen und schriftsprachlichen Sprachleistungen, dafür waren aber die Intelligenzquotienten besonders aber die Angaben zur Abschätzung der Entwicklung im Vorschulalter und zur Abschätzung des sprachlichen Einflusses seitens des Elternhauses sehr lückenhaft, so daß diese Vergleiche wegfallen mußten. Als Grundlage sollte ein mehrteiliger Erhebungsbogen dienen, der im Anhang beigelegt ist (S.159 ff.).

Nachdem diese Vergleichsmöglichkeit entfällt, sei wenigstens versucht, Angaben zur schwer zu lösenden Frage zu liefern, in welchem Verhältnis Entwicklungshemmungen bzw. Entwicklungsstörungen bei Hilfsschulkindern auftreten, um von daher auch Hinweise auf die Verursachung der sprachlichen Behinderung zu gewinnen. Als Hemmungen sprechen wir die Existenzminderungen an, die aus der Person stammen, während die von Um- und Mitwelt gesetzten Beeinträchtigungen als Störungen bezeichnet werden sollen. Als Grundlage der jeweiligen Entscheidung für die Eingruppierung wurden die Diagnosen des Hilfsschularztes verwendet. Außerdem versuchte ich mir selbst aufgrund der Durchsicht der Schülerbögen eine Entscheidungsmöglichkeit zu verschaffen.

Bei den Knaben fanden sich bei 43% Hemmungen, bei 19% Störungen sowie bei 38% Hemmungen und Störungen. Vergleichen wir damit die ähnlich gewonnenen Ergebnisse bei Flögel: 38% Hemmungen, 22% Störungen, 40% Hemmungen und Störungen (42/76), so sind die Abweichungen voneinander nicht erheblich. Die von mir untersuchten Knaben sind stärker mit Hemmungen belastet.

Völlig unterschiedlich ist dagegen die Beurteilung der Behinderungsursachen bei den Mädchen: Bei den Mädchen der von mir untersuchten Schule ergeben sich bei 62% Hemmungen, bei 9% Störungen sowie bei 29% Hemmungen und Störungen, während Flögel für die Mädchen angibt: 28% Hemmungen, 20% Störungen, 52% Hemmungen und Störungen (42/76). Unter den von mir untersuchten Mädchen leiden also gut doppelt so viele an endogen bedingten Hemmungen. Umgekehrt sind die von mir untersuchten Mädchen zur Hälfte weniger durch Störungen seitens der Umwelt bedroht, ebenso seltener ist die Mischform (Hemmungen und Störungen) vertreten.

Selbstverständlich ist die zahlenmäßige Aufgliederung der Behinderungsursachen recht problematisch, vor allem wenn "reine" Formen (endogene bzw. exogene) erstellt werden sollen. Es kann sich bei den herausgestellten Verhältnissen nur um Akzentuierungen eines feststellbaren Übergewichts handeln. Jedenfalls liefern die Zahlen den Hinweis, daß es in der Hauptsache endogene Faktoren sind, die die Hilfsschulbedürftigkeit verursachen.

Für die Beurteilung der sprachlichen Leistungsfähigkeit ist aber das Begabungsniveau zusammen mit dem Überwiegen von Innen- oder Außenfaktoren bedeutungsvoll. Die folgende Übersicht verbindet nun zwei Gesichtspunkte, nämlich den der Verursachung der Beeinträchtigung wie den des allgemeinen Entwicklungsfortschritts, die bei allen 163 "Erzählern" (86 Knaben und 77 Mädchen) verfolgt wurden und in Tabelle 17 (s. Anhang) zusammengestellt wurden.

Die Übersicht zeigt, daß es etwa zur Hälfte geistesschwache Kinder sind, die diese Hilfsschule besuchen, während die andere Hälfte bis zur durchschnittlichen Entwicklungsreife heranreicht, wobei dann aber gerade hier in immer stärkerem Maße Außenstörungen sowohl in Form von Verwöhnung, Vernachlässigung und Verwahrlosung wie in Form von stark einschränkendem und eindämmendem Erzieherverhalten, das erhebliche affektive Beunruhigung und damit Leistungshemmung verursacht, sich bemerkbar machen.

Der Entwicklungsrückstand bei den geistesschwachen Kindern zeigt sich mit voller Deutlichkeit auch im sprachlichen Bereich, sehr häufig sogar schon in der Sprechfertigkeit (Stammeln) und in der Formung der Sätze (Agrammatismus). Je erheblicher im allgemeinen der Entwicklungsrückstand ist, um so deutlicher zeigt sich auch die Sprachbehinderung schon auf sprechtechnischem und grammatischem Gebiet. Das Anwachsen der Häufigkeit von Sprachgebrechen bei fortschreitendem Entwicklungsrückstand zeigen folgende Werte von Kennedy: Sprechgebrechen bei Debilen: 42,67%, bei Imbezillen: 95%, bei Idioten 100% (88/65). Organdefekte wie Gaumenspalten und Schwerhörigkeit erbringen ebenfalls Sprachbehinderung, wobei die Schwerhörigkeit darüber hinaus auch vielfach allgemein sprachlichen Entwicklungsrückstand mitverursacht. Auch Störungen im Affektbereich vermögen die Sprachentwicklung zu hemmen, wobei besonders auf die dadurch verursachte geringere Mitteilungsbereitschaft hingewiesen sei, die auch durch zurückweisende Erziehung verursacht oder verstärkt werden kann. Dabei hat es manchmal den Anschein, daß die Kinder, die sich häufig des Telegrammstils bedienen, durch Agrammatismus behindert sind. Daneben sind Aufmerksamkeitsstörungen, die das Erfassen der Sprache erschweren, anzuführen. Auch bei vernachlässigten oder in der Pflege benachteiligten Kindern treffen wir auf verzögerte Sprachentwicklung, die durch geringe sprachliche Anregung bzw. überhaupt durch geringe persönliche Kontaktnahme verursacht ist. Solche Kinder können unter Umständen den Eindruck von Debität erwecken. Bei längerer Förde-

rung zeigt sich jedoch, daß eine anregungsarme Umgebung die Entfaltung der sprachlich gebundenen Intelligenz behindert hat.

Um dem einzelnen Kind eine angepaßte sprachliche Förderung vermitteln zu können, ist die Abklärung der Verursachungsfaktoren der Sprachbehinderung zu betreiben, wobei auch die Auswirkungen organischer Defekte aufzudecken sind. Selbstverständlich ist in erster Linie die ganze Breite der sprachlichen Behinderung abzuklären. Zur Beurteilung des Rückstandes der sprachlichen Entwicklung ist eine psychologische Untersuchung zweckmäßig, die sowohl die Entwicklung der sprachlich gebundenen wie der sprachlich nichtgebundenen Intelligenz unterscheiden läßt, wie dies der Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder (Hawik) zuläßt (14). Vergleiche mit anamnестischen Befunden (Beginn der Zuwendung zur Umwelt in Form des Lachens, Beginn größerer körperlicher Selbständigkeit wie Sitzen, Stehen, Laufen, Beginn sprachlicher Benennung, Auftreten von Erkrankungen, überstandene Unfälle, Stellung in der Geschwisterreihe, häusliche Anregungsmöglichkeiten, vorwiegende Erziehung durch Eltern oder andere Personen, Erziehungsgewohnheiten), die Anhaltspunkte geben über das allgemeine und sprachliche Entwicklungstempo sowie über umweltliche Störungs- oder Förderungsmöglichkeiten, bieten auch in Verbindung mit der psychologischen Untersuchung die Möglichkeit, das sprachliche Zustandsbild einschließlich der Faktoren der Genese zu überschauen. Mündliche und soweit möglich auch schriftliche Berichte über eindrucksvolle Erlebnisse (Verkehrsgefahren, Filmerlebnisse, Erlebnisse mit Tieren u.ä.) ergeben Hinweise auf Dialektausprägung, sprechtechnische Behinderung, grammatisch-syntaktische Fertigkeiten (auch auf Grade des Agrammatismus), sowie bezüglich Ausprägung des Gestaltungsgrades (Affektlogik, Reihung, Einzelverbindung, Gesamtgestalt). Ein Ergänzungsbedürfnis bezüglich der Untersuchung der sprachlichen Fertigkeiten liegt noch in Richtung Lesefertigkeit vor, wobei eine Kombination von Verfahren anzuwenden ist, wo die lesetechnische Seite so wie die Erfassung des Inhalts diagnostiziert werden kann. Die Bearbeitung einer solchen Verfahrenskombination kündigt F. Biglmaier an (9 und 10). Zur Erfassung des Grades und der Art des Stammelns empfiehlt es sich, nach einer Lautprüfungstabelle vorzugehen, wie sie z.B. O. Lettmayer zusammengestellt hat (Vgl. 82/12f.).

Diagnostische Methoden zur Abklärung der Leserechtschreibschwäche sind bei A. Busemann (25/15 ff) und bei H. Kirchhoff (72/54 ff.) zu finden, falls die psychologische Untersuchung oder die Schulleistungserfassung nahelegt, hier noch eigens nachzuforschen.

Damit läßt sich genügend Material gewinnen, um für jedes Kind weitgehende Aufschlüsse über den sprachlichen Entwicklungsstand, dessen Einzelprofilierung (nach Sprechtechnik, Dialektgebundenheit, grammatisch-syntaktischer Fertigkeit, inhaltlicher Formung und gedanklicher Zusammenordnung), über Verflechtung

mit dem geistig-seelisch-charakterlichen Gefüge und über Bedingtheit bzw. Verursachung des angetroffenen Erscheinungsbildes zu erhalten und darauf aufbauend, die den Umständen nach möglichen Einzelmaßnahmen zur sprachlichen Förderung zu wählen.

C. Die Sprachbildung in der Hilfsschule

Angesichts der im ersten Abschnitt dargelegten Bedeutung der Sprache für den Menschen im Verstehen und Bewältigen von Um- und Mitwelt, im Verstehen und Bestehen des eigenen Lebens auch in seiner Um- und Mitweltverschränkung sowie letztlich auch in seiner Verschränkung mit der Transzendenz läßt sich die für das Hilfsschulkind festgestellte Sprachbehinderung geradezu als Sprachnot bezeichnen, wie dies bereits bei Schultze geschieht (28/Sp. 522). Umfassender läßt sich von Existenzbehinderung sprechen, da durch die Sprachbehinderung die menschliche Lebensbewältigung eingeengt ist.

I. Grundsätzliche Fragen

1. Die Aufgabe der Hilfsschule

Der geschichtliche Rückblick auf die Entwicklung des Hilfsschulwesens im ersten Teil erbrachte, daß die Hilfsschule ihre Entstehung dem ehrlichen Eingeständnis der Volksschule entsprang, daß sie nicht allen Kindern das vorgeschriebene Lehrgut vermitteln könne, weshalb eine Aussonderung und zunächst wenigstens teilweise eine Sonderbeschulung eingeleitet wurde. Unter dem Eindruck der Halbheit und Unzulänglichkeit der Maßnahme entwickelten sich die Nachhilfeklassen zu Sonderschulen für Kinder, die aus irgendwelchen Gründen dem Bildungsbemühen der Volksschule nicht entsprachen. Die Erfahrung, daß bei einer Sonderbeschulung achtbare Leistungserfolge zu verzeichnen sind, nötigte trotz weitgehender öffentlicher Deklassierung der Kinder und damit weitgehend auch dieser Schule zusehends die Kommunen und Schulverwaltungen zur Einsicht vom Nutzen und der Notwendigkeit dieser Schulgattung, wodurch dem Hilfsschulwesen bereits vor der Jahrhundertwende eine zunehmende Verbreitung gelang. In engster Zusammenarbeit mit der Medizin wurde die Erstellung der Arbeitsgrundlagen erstrebt: Die Fragen der Zuweisung zur Hilfsschule wurden angegangen, die Grundlagen der Unterrichtsmethodik wurden erarbeitet, über notwendige erzieherische und fürsorgliche Maßnahmen versuchte man sich Klarheit zu verschaffen, auch die Überleitung von der Schule ins Berufsleben verlangte neue Überlegungen und Hilfen. Jeder Ansatzpunkt besonders aus der Psychiatrie wurde aufgegriffen, um dem Kinde durch ein besseres Verständnis seines Zustandes auch zutreffendere Hilfen bieten zu können. Tendenzen zu umfassenderer Beurteilung des Kindes zeigen sich erst in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts. Man begann, nicht mehr bloß die intellektuelle Benachteiligung mit ihren Auswirkungen in Sprache u.a. als einzige und hauptsächliche Behinderung anzusehen, sondern schickte sich zunehmend an, die strukturellen Verflechtungen der einzelnen Behinderungen im Rahmen des gesamten Persönlichkeitsgefüges zu durchschauen.

Die Abstempelung des Geistesschwachen als minderwertiges Glied der Volksgemeinschaft im NS-Staat, ein Ausfluß der Schändung des Menschenbildes durch die NS-Machthaber, die auch eine gesellschaftliche Ächtung des Hilfsschulkindes zur Folge hatte, erbrachte, daß die Hilfsschule weitgehend auf Absterbemodus gesetzt wurde.

Das Erlebnis des Elends der Kriegs- und Nachkriegsjahre, wobei weiten Schichten des Volkes tiefste Erniedrigung und ein Leben hart am Abgrund materieller und geistiger Existenz aufgebürdet wurde, hat im Verein mit dem Bemühen um eine demokratische Lebensform eindeutig zum Bekenntnis gerade auch für das geschädigte Kind als aufgetragene ethische Verpflichtung der Gesellschaft geführt. Diese Verpflichtung der Gesellschaft eindringlich herausgestellt zu haben, ist das hohe Verdienst von den Drieschs (36/602 ff. und 37/474 ff.).

Muß der Gesellschaft die Sorge um das behinderte Kind als dauernde Verpflichtung bewußt bleiben und hat sie auf Abhilfe zu suchen, so ist die Hilfsschule die Institution, wo dieser Auftrag vornehmlich seine konkrete Ausführung erfährt. Gerade in der Schaffung derartiger Einrichtungen und in deren Ausstattung mit den besten Hilfsmöglichkeiten, um die Entfaltung und Formung der Kinder bestmöglich zu gewährleisten, bewährt sich die menschliche Gemeinschaft. Sie muß den Anruf des mit der Behinderung verbundenen Leides als Aufruf zur Hilfe verstehen, um dieses Leiden abzumildern. Sie entledigt sich dieser Aufgabe weitgehend erst dann, wenn sie auch für die Entwicklung des wissenschaftlichen Rüstzeuges die nötigen Voraussetzungen schafft. Wissenschaftliche Grundlagen müssen aber erstellt werden, damit die Verpflichtung zu helfendem und heilendem Eingreifen bestmöglich erfüllt werden kann.

Hier stellt sich die Heilpädagogik und speziell die Sonderschulpädagogik des lernbehinderten Kindes helfend in den Dienst dieser Aufgabe der menschlichen Gemeinschaft mit dem Ziel, mit ihren Mitteln und Methoden dieses Leid zu mindern. Ins Positive gewendet will sie die "gesellschaftliche Ertüchtigung" soweit als möglich zu erreichen suchen, will reifmachen zu möglichst weitgehend "befriedigender individueller Lebensgestaltung" und sich die "Ausbildung der persönlichen Würde" angelegen sein lassen (12/216).

Allerdings macht die Hilfsschule eine Voraussetzung, daß auch Bildungsfähigkeit in einer größeren Gruppe von Kindern gegeben ist. Um die Bildungsfähigkeit auch in der praktischen Richtung soweit als möglich ausnützen zu können, ist sie, wo dies möglich ist, zu weiterer Differenzierung verpflichtet, worauf wir noch zurückkommen werden.

Jegliche heilpädagogische Einzelbemühung wie hier die der sprachlichen Bildung muß sich der umfassenden Aufgabe einordnen, im Kinde Antrieb und Bedürfnis zu wecken, das eigene Leben mit seiner Einbettung in die Gemeinschaft

als Aufgabe zu sehen und bewältigen zu lernen, wie dies von den Driesch als eigentliches Anliegen der Erziehung der entfaltungsbehinderten Kinder herausstellt: "Und wenn sie auch nur glaubend und ahnend eine Vorstellung - eine noch so nebelhafte Vorstellung davon haben, daß sie Kreatur sind und existieren, daß das Menschsein ihnen aufgegeben ist, und daß es irgendwie erfüllt sein muß, dann sind sie uns nicht ganz entglitten." (37/480).

2. Wichtige äußere Voraussetzungen für eine heilpädagogische Arbeit in der Hilfsschule

Als allgemeiner Grundsatz für die Bereinigung der äußeren Verhältnisse zur Intensivierung der Sonderschularbeit muß gelten, daß sowohl der notwendigen Sonderschularbeit der geeignete Rahmen geboten werden muß, daß aber auch den Kindern trotz der Absonderung nicht durch deklassierende Diffamierung eine Kluft zur Umwelt aufgerissen wird und so auch die spätere gesellschaftliche Eingliederung erschwert wird. Flögel schlägt deshalb eine stärkere Rückgliederung der Hilfsschule an die Volksschule in Form von B-Klassen vor. Entscheidender erweist sich eine entsprechende Aufnahme und Eingliederung des Kindes in die Sonderschule, die Zuversicht für erfolgreiches Arbeiten in der neuen Gemeinschaft weckt. Darüberhinaus wird der Hilfsschullehrer immer wieder Gelegenheit nehmen, die Kinder durch Hinweise auf gerade in der Sonderschule sich zeigende Fortschritte, die in der Volksschule versagt waren, gegen abfällige Äußerungen

Außenstehender immun zu machen. Auch die Eltern der Hilfsschulkinder werden nach oft hartnäckigstem Sträuben gegen eine Hilfsschulüberweisung durch die in der Hilfsschule nachlassenden Schulschwierigkeiten und vor allem durch die bei den Kindern bemerkbare größere Schulfreudigkeit zusehends von der notwendigen Sonderbeschulung ihrer Kinder überzeugt. Darüberhinaus wird die Hilfsschullehrerschaft auch durch Ausstellungen, Schulfeiern, Beteiligung an Sportveranstaltungen, die auf gediegene Arbeit Rückschlüsse erlauben, die Meinungsbildung in der Öffentlichkeit zu beeinflussen suchen. Daß eine Umbenennung der abgegriffenen Bezeichnung "Hilfsschule" in "Sonderschule" (für Lernbehinderte) eine entscheidende Wendung in der Einschätzung dieser Schulart erbringt, ist nicht zu erwarten, sollte aber doch vorgenommen werden, schon um dadurch die veränderte Situation dieser Sonderschulart seit ihrem Bestehen zum Ausdruck zu bringen. Der Hilfsschule hängt in den Augen der Öffentlichkeit noch zu sehr das Odium der "Schwachsinnigenschule" an. Heute müssen wir treffender von Sonderschule für "lern- und leistungsbehinderte" Kinder sprechen.

Die Absonderung ist nötig, um speziellen Arbeitsweisen Entfaltungschancen zu geben, die ja dem Kinde zugute kommen. Als Anhängsel der Volksschule wird die Hilfsschule bestenfalls geduldet und mehr schlecht als recht nebenher mitgeschleppt. Die besonderen Bedürfnisse z.B. nach eigenem Gymnastik- und Werkraum, nach mit dem Klassenzimmer verbundenem Gruppenraum zur unterrichtlichen

Sonderbetreuung, nach einem eigenen Untersuchungszimmer, sowie besondere Wünsche bezüglich Einrichtung und Ausstattung lassen sich erfahrungsgemäß bei größerer Selbständigkeit mit größeren Erfolgchancen vertreten.

A. Fuchs hat bereits auf dem zweiten Kongreß für Heilpädagogik (1924) in seinem Referat über die "Äußere und innere Organisation des Sonderschulwesens" (78/21 ff.) für die "schwer Entwicklungsgehemmten" die Absonderung von der Hilfsschule und Einrichtung von Sammelklassen mit angeschlossenem Hort gefordert. In Dänemark und Österreich wurde dies bereits durchgeführt. In Kopenhagen werden die Kinder etwa mit Intelligenzquotient (IQ) zwischen 70 und 90 der Hilfsschule zugeführt. "Stärker bis hochgradig minderbegabte Kinder (IQ unter 70) befinden sich nicht in diesen Schulen, sondern werden einem Sonderausschuß gemeldet, der sie im allgemeinen in ein Heim oder . . . in eine Tagessonderschule überweist." (124/48). Etwas Ähnliches besitzt Wien seit 1951 in den sog. "Spezi-alschulen für schwachbefähigte Kinder" (kurz "Spezialschulen" oder "S"-Schulen genannt). Besuchen die Kinder etwa mit IQ 70 bis 85 (± 5) die Hilfsschule, so werden die Kinder etwa mit IQ 40 bis 65 (± 5) den S-Schulen überwiesen, die als Tagesheimschulen organisiert sind (Vgl. 117/27 ff. und 91/78). Damit erfahren diese erheblich entwicklungsgehemmten Kinder eine ihnen wirklich angemessene Förderung nämlich nach der lebenspraktischen Richtung. Dadurch wird die Hilfsschule von Kindern entlastet, die meist nicht weit über die Unterstufe der Hilfsschule hinauskommen und damit das eigentliche Abschlußziel der Hilfsschule nicht erreichen. In der Schweiz werden geistesschwache und schwachbegabte Kinder den Hilfsschulen zugewiesen, während nicht-geistesschwache Schulversager Förderklassen besuchen (18/52).

Ebenso notwendig wie die Differenzierung des Hilfsschulwesens ist die Schaffung von Sonderkindergärten für die entwicklungsgehemmten Kinder, um die in der Vorschulzeit noch größere seelisch-geistige Plastizität auszunützen und frühzeitig Fehlentwicklungen begegnen zu können. Zunächst werden es wiederum die Großstädte sein, in denen sich dies am ehesten verwirklichen läßt. Ohne heilpädagogisch geschulte Fachkräfte ist allerdings diese Sonderbetreuung nicht zu leisten. H. Hanselmann möchte mit Recht diese Früherfassung und -behandlung auch auf Kinder mit charakterlich-seelischen Fehlentwicklungserscheinungen ausdehnen. Er geht dabei von der Feststellung Freuds und Adlers aus, daß die Hauptzeit für die Bildung des Charakters, aber auch für die Entstehung von Neurosen im Erwachsenenalter, zwischen der Geburt und dem fünften bis sechsten Lebensjahr liegt. Bei frühzeitiger Erfassung und Betreuung ließen sich Fehlentwicklungen auffangen. Diese Feststellungen gelten meines Erachtens auch für manchen in der Hilfsschule anzutreffenden Pseudodebilen, dessen Leistungsbehinderung in der Schule nur zum deutlichen Symptom affektiver Beunruhigung wird, die aber häufig auf die Vorschulzeit zurückgeht. Hanselmann sieht die Aufgabe dieser Vorschuleinrich-

tungen in der "Schaffung eines dem Kleinkind psychologisch angemessenen Milieus", wobei er als beispielhafte Lösung das Sonderkindergartenhaus in Wien benennt (51/166).

Auch schulorganisatorische Momente können hemmend oder fördernd auf die Leistungsfähigkeit der Schule wirken. Man sollte darauf verzichten, eine ein-klassige Hilfsschule zu errichten, wenn sie nicht in absehbarer Zeit auf eine zwei-klassige Hilfsschule ausgeweitet werden kann, wobei mit einem Anteil von mindestens 5% hilfsschulbedürftiger Kinder unter den Volksschülern gerechnet werden muß. Auch ist es dort, wo es die Verkehrsverhältnisse ermöglichen, anzuraten, ausgebaute Systeme mit sechs bis sieben Klassen anzustreben. Andererseits sollten doppelzügige Mammutschulen mit 12 bis 14 Klassen vermieden werden, schon um den äußeren Schulbetrieb überschaubarer zu halten und ruhiger ablaufen lassen zu können. Auch werden in solchen Fällen allzu weite Schulwege mit zunehmender Verkehrsgefährdung gegen Doppelzüge in den Unter- und Mittelklassen sprechen.

Auch die Klassenstärken variieren erheblich die Leistungsfähigkeit und die Möglichkeiten besonderer Betreuung. Die jetzige Richtzahl in Bayern von 25 Schülern pro Hilfsschulklasse läßt nicht die wünschenswerte Arbeitsentfaltung, d.h. einen individualisierenden Unterricht zu, der ganz besonders auf der Unter- und Mittelstufe nötig ist. Man sollte daher auf der Unterstufe nicht mehr als 15 Kinder zu einer Klasse zusammenfassen, auf der Mittel- und Oberstufe sollten die Klassen höchstens 20 Kinder umfassen. Klassen mit mehreren Schülerjahrgängen in einem Klassenverband sollten nicht mehr als 12 bzw. 15 Kinder umfassen.

Damit eine frühzeitige Sonderbetreuung aufgenommen werden kann, ist eine baldige Überweisung aus der Volksschule nötig. Nach den Erhebungen von Flögel erfolgt die Einweisung in die Hilfsschule durchschnittlich im Alter von 8 Jahren, wobei 22% Knaben und 42% Mädchen auch bereits zurückgestellt waren. Die von mir untersuchten Knaben zeigten bei Hilfsschuleintritt ein Durchschnittsalter von 8;7 Jahren, die Mädchen waren durchschnittlich schon neun Jahre alt, was bei den Mädchen weitgehend durch häufigere Zurückstellung bedingt ist (48% gegenüber 34% bei den Knaben). Konnte Flögel noch von Erfüllung der Forderung nach Frühüberweisung sprechen (42/78), so liegt das hier nicht mehr vor. Stärkere erfolgreiche Widerstände seitens der hier soziologisch etwas besser gestellten Elternschaft gegenüber einer beabsichtigten Hilfsschulüberweisung durch den Volksschullehrer dürften diese Überalterung nicht in letzter Linie verursacht haben. Jedenfalls zeigt der Vergleich mit Flögels Untersuchungen, daß hier erhebliche Unterschiede von Schule zu Schule vorliegen können. So sehr in erster Linie der Volksschullehrer für die Benennung von vermutlich hilfsschulbedürftigen Kindern zuständig und verantwortlich ist, so sollte ihm ein Sichtungsmodus vor Verdächtigungen durch die Eltern bezüglich einseitiger Benachteiligung gerade ihres

Kindes weitgehend schützen und ihm Entlastung vom Druck durch solche uneinsichtige Eltern bieten. Das läßt sich erreichen, wenn der Klauflehrer generell die überalterten Kinder seiner Klasse zu melden hat, wobei kurze Charakterisierungen nach Schullaufbahn, Leistung und Verhalten angefügt werden und der eigentliche Vorschlag für die Hilfsschulüberweisung vom Untersuchungsteam ausgeht (53).

Bezüglich der Gestaltung von Schulhaus und Unterrichtsräumen mit den dazu notwendigen Nebenräumen ist angefangen von der Platzwahl bis zur Wahl des Gestühls auf eine derartige Vielfalt von Faktoren Rücksicht zu nehmen, daß hier nicht im einzelnen darauf eingegangen werden kann. Da es schwierig ist, medizinisch-hygienische Anforderungen, heilpädagogische Erfordernisse sowie architektonische Notwendigkeiten, aber auch örtliche und finanzielle Gegebenheiten aufeinander abzustimmen, wäre die Konsultationsmöglichkeit in einem zentralen Archiv mit Bauplänen von Sonderschuleinrichtungen, ständig ergänzt durch Erfahrungsberichte über die Bewährung der verschiedensten Lösungen, im Dienste einer soliden Vorplanung neuer Objekte dringend erforderlich.

In hohem Maße formen auch Forschung und Lehre die Schultube. Gerade diesen Kindern gegenüber besteht die Verpflichtung, sorgsamst Mittel und Wege zu prüfen, um ihnen zur bestmöglichen Lebensreife zu verhelfen. Die Hilfsschulwissenschaft bedarf systematischer Sichtung und eines wissenschaftlich fundierten Aufbaues, worauf eindeutig und nachdrücklich A. Busemann hingewiesen hat (26/378). Zudem wird sich das spezielle heilpädagogische Studium, auch wenn es auf einem sechssemestrigen Hochschulstudium für die Ausbildung zum Lehramt an Volksschulen aufbaut, nicht in einem Jahr auch nur annähernd erschöpfend betreiben lassen, vor allem da in dieser Zeit auch noch die schulpraktische Umstellung von der Arbeitsweise der Volksschule auf die der Hilfsschule erfolgen soll. Eine zusätzliche viersemestrige Ausbildung wird sich damit als notwendig erweisen. Die tiefere Verwurzelung solcher Bestrebungen sieht E. Montalta in einer "Besinnung auf die zeitüberdauernden Werte einer um Begründungen besorgten Erziehung unserer Jugend." (86/18). Aus der Sicht unseres Themas ist besonders auf Intensivierung des Gebietes Sprachpsychologie sowie Sprachheilpädagogik hinzuweisen, wobei auch die Einführung in die praktisch-klinische Arbeit bei allen sprachgeschädigten Kindern nicht vernachlässigt werden darf, da ja der Hilfsschullehrer in Mittel- und Kleinstädten der einzige Fachmann ist, der den sprachbehinderten Kindern der übrigen Schulen und auch den vorschulpflichtigen Kindern und deren Erziehern mit Rat und Hilfe beizustehen in der Lage sein soll.

Diese indirekten Hilfen erbringen zwar weitgehend nur allgemeine Erleichterungen für das Kind in seinem Lernbemühen, für den Hilfsschullehrer in seinem Bildungs- und Erziehungsbemühen, müssen aber als tragfähige Stützen und ergiebige Mitgestalter der heilpädagogischen Arbeit angesehen werden.

3. Allgemeine und sprachliche Kontaktverhältnisse sowie Beliebtheit von Schulbesuch und Unterrichtsfächern bei Hilfsschulkindern (Ergebnisse einer Befragung¹⁾)

Bevor über unterrichtliche Fragen der Hilfsschule angefangen von Zielsetzungen bis zu deren Aufgliederung in kleinere Arbeitsschritte und deren Durchführung ernstlich debattiert werden kann, ist eine Orientierung über das Verhältnis des Kindes zu Schule, Kameraden, Lehrer, Unterrichtsfächer nötig. Flögel konnte bereits zeigen, daß die schulischen Interessen der Hilfsschulkinder eine andere Gewichtsverteilung aufweisen, als die Lehrer vermuten (42/344). Flögel hat - soviel mir bekannt ist - überhaupt als erster die Methode der schriftlichen Exploration bei Hilfsschulkindern auf breiterer Basis erprobt und die gemachten Erfahrungen zusammengestellt (42/447 ff.). Allerdings hatte ich meine Untersuchungen bereits abgeschlossen, als ich die Arbeit Flögels in die Hand bekam. Flögel kam aufgrund seiner Untersuchungen, die auch noch durch einen "Kontrollversuch zur Ermittlung der Stabilität" gesichert wurden, zu folgenden Feststellungen: Verschleierungen bei den Angaben finden sich besonders beim Übergang zur Reifezeit. Aber auch dann, wenn sich der Proband dem Prüfer namentlich bekannt weiß, erfährt man nicht die volle Wahrheit. Weniger die Knaben, aber besonders die Mädchen greifen dann gern zur Schönfärberei. Auch bei den charakterlich Labilen zeigt sich eine deutliche Tendenz zur Veränderung, während dies bei stabilen Naturen kaum der Fall ist. Flögel leitet daraus die Folgerung ab, besonders bei Befragungen von Mädchen der Hilfsschule die Anonymität zu wahren (42/451).

a) Methodik der Befragung

Die bekannten Schreibschwierigkeiten zwangen zum mindesten teilweise zur mündlichen Befragung, die damit natürlich als Einzelbefragung durchgeführt werden mußte. Es schien mir geraten, bis einschließlich vierte Klasse die mündliche Befragung durchzuführen und erst ab fünftem Schuljahr mit der schriftlichen Gruppenbefragung einzusetzen. Gerade in der Möglichkeit der Kontrolle des Frageverständnisses liegt der große Wert der mündlichen Befragung. Durch Wiederholung, auch durch Variierung der Fragen gelingt eine bessere Angleichung der Fragestellung an die Mentalität der Kinder. Einzelne Vorversuche haben noch nicht die ganze Breite von Verständniser schwerungen aufzeigen können, so daß bei der Untersuchung neue Schwierigkeiten auftraten. Natürlich erscheint es beim Variieren der Fragestellung problematisch, Einzelergebnisse miteinander zu vergleichen, da die Untersuchungsbedingungen von Kind zu Kind verschiedenartig werden. Diese Vergleichsunsicherheit ließe sich bei späteren Untersuchungen insofern abschwächen, als man Fragen, die sich unbeschadet erweitern lassen, in zweifacher

¹⁾ Siehe "Fragen an das Kind", S. 167 f.

Formulierung bringt, (z.B. Hast du selbst Bücher zum Lesen? - Hast du Bücher zum Lesen, die dir selbst gehören?) Andere Fragen, bei denen sich das nicht ohne Inhaltsveränderung durchführen läßt, könnten zur Verständnishilfe wiederholt werden. Gerade weil sich die Kinder von Frage zu Frage so schwer umstellen können, ist es zweckmäßig, dies generell durchzuführen. Wichtig ist zunächst, daß die Fragen möglichst einfach gehalten sind. Sind in einer Frage mehrere Teilgedanken untergebracht (z.B. "Ausspotten wegen Sprechen"), so wird gerne "wegen Sprechen" gar nicht beachtet und nur erzählt, bei welchen Gelegenheiten verspottet wird. Fragen in der Form von Satzverbindungen oder Satzgefügen treffen somit kaum auf Verständnis. Die Fragen selbst sind so anzuordnen, daß im Gespräch ohne inhaltliche Sprünge leicht von einem Punkt zum andern übergegangen werden kann. Manche Fragen wirken oft auslösend auf einen größeren Gedankenkomplex, und man muß sich bei den Kindern der Unter- und Mittelstufe immer darauf einstellen, daß sie ins breite Erzählen geraten. Dabei wäre es unklug, die Kinder auf bestimmte Fragen festzulegen. Man darf froh sein, wenn die Kinder auf die Gesprächsform eingehen und damit der Eindruck einer unangenehmen Befragung verwischt wird.

Anknüpfungspunkt bei meiner Untersuchung war die Schulsituation, von der aus es leicht war, auf die Situation "wenn die Schule aus ist" überzuleiten. Um im Gespräch bleiben zu können, muß man mit den knappsten Notizen auskommen und diese nach jeder Einzelbefragung ergänzen. Ein Vordruck mit einem Stichwort zu jeder Frage dürfte als Frageanhaltspunkt genügen. Je nach der Sprechscheu der Kinder muß man sich zunächst verschieden lang und intensiv um die Herstellung eines Erzählgefälles bemühen.

b) Die Befragung auf der Unterstufe

Die Kinder geben noch keine präzisen Antworten. Das Herausholen eines spezifischen Inhalts aus dem Fragesatz gelingt den Kindern häufig nicht. Entscheidungsfragen, die nur ein "ja" oder "nein", ("weiß nicht") erfordern, regen schlechthin zum Erzählen an. Z.B. "Erzählt dein Vater viel?" - "Der Papa ist in einer Fabrik. Da sind viele Maschinen. Da hab ich schon einmal hinein dürfen". Es werden also konkrete Erlebnisse abgegeben, allgemeingültige Erscheinungen können nicht beurteilt werden. Ein Abwägen von zwei Gesichtspunkten kann allgemein noch nicht erwartet werden. Wurde mit "ja" oder "nein" geantwortet, so hatte man sich erst noch zu vergewissern, ob wirklich die Frage verstanden wurde. Dabei mußte man behutsam vorgehen, um die Kinder nicht zu irritieren; denn sie vermuteten beim Nachfragen gleich, man sei mit ihrer Antwort nicht zufrieden und nun versuchten sie mit gegenteiliger Stellungnahme das Erwünschte zu treffen. So mußte man sich gelegentlich mit recht unbestimmten Antworten zufrieden geben, um das Kind nicht zu verwirren. Es kam mir nicht darauf an, aus den Kindern um jeden Preis eine exakte Antwort herauszuquetschen. Somit sind die Ergebnisse gerade

auf der Unterstufe einerseits recht lückenhaft, andererseits mit einigen Vorbehalten aufzunehmen, auch wenn alle fraglichen Antworten ausgeschieden wurden. Eine Aufgliederung der Ergebnisse nach Geschlechtern wurde mit Rücksicht auf die verhältnismäßig kleine Zahl von untersuchten Kindern nicht vorgenommen. Wegen der kleinen Zahlen wurde bei allen Ergebnissen auf eine prozentuale Verrechnung verzichtet. Die Prozentzahlen würden nur eine Exaktheit vorspiegeln, die ihnen nicht zukommt. Bei der Befragung wurden die mehr persönlichen Fragen auf den Schluß der Untersuchung verlegt. Bei der Darstellung der Ergebnisse möchte ich abweichend von der Reihenfolge der Befragung folgende inhaltlich zusammengehörige Reihenfolge einhalten: Sprachliche Kontaktverhältnisse zu Hause (V/5-8) Verhältnis zum Lehrer (VII/1)¹⁾ und zu den Kameraden (VI/1 und 2), Beliebtheit des Schulbesuchs und der Unterrichtsfächer (VIII/4, 1-3)²⁾, Vortrags- und Erzählbereitschaft in der Schule (IV/1 und 2)³⁾, Lesebereitschaft und Leseinteressen (II/1-8), schriftliche Darstellungen (III/1-5), wobei letztere wegen der geringen Schreibfertigkeit für die Unterstufe entfallen muß. Ausgewertet wurden auch hier die Fragebogen aller 163 "Erzähler" der Münchener Hilfsschule.

¹⁾ Da sich besonders bei der(schriftlichen)Befragung auf der Mittel- und Oberstufe erhebliche Verständnisschwierigkeiten bedingt durch die gedankliche Umstellung und die Hereinnahme eines Vergleichsmomentes zeigten, bleiben die Ergebnisse zu Frage 2 unberücksichtigt.

²⁾ Das "Mitkommen in der Schule" (VIII/5) muß wegen der Unergiebigkeit der Antworten unerörtert bleiben.

³⁾ Auf das Thema "Ausspotten wegen Sprechen" (IV 3 und 4) kann wegen der Ausweitung der Antworten auf "Spotten allgemein" nicht eingegangen werden.

Ergebnisse auf der Unterstufe
(1. und 2. Schuljahr, 27 Kinder)

Sprachliche Kontaktverhältnisse zu Hause

V/5	Oft Besuch ?	
	Ja:	3
	Nein:	15
	Manchmal:	7
V/6	Erzählst du viel ?	
	Ja:	8
	Nein:	11
	Manchmal:	1
	"Darf nicht reden":	1
V/7	Erzählt der Vater viel ?	
	Ja:	9
	Nein:	14
V/8	Erzählt die Mutter viel ?	
	Ja:	6
	Nein:	16

Verhältnis zum Lehrer

VII/1	Beim Lehrer beliebt?	
	Ja:	10
	Nein:	5
	Weiß nicht:	10

Verhältnis zu den Kameraden

VI/1	Kann viele nicht leiden:	16
	Kann sie leiden:	7
VI/2	Können sie dich leiden ?	
	Ja:	4
	Nein:	7
	Teilweise:	6
	Weiß nicht:	8

Beliebtheit des Schulbesuchs und der Unterrichtsfächer

VIII/4	Gern zur Schule ?	
	Ja:	13
	mit Einschränkung:	4
	Jetzt schon,	
	in der Volksschule nicht:	1
	Nein:	1

VIII/1	Liebstes Fach in der Schule ?	
	Rechnen	14
	Lesen	7
	Schreiben	5
	Zeichnen	1 (wegen guter Note)
	alles gleich gerne:	1
VIII/2	Was noch gerne ?	
	Lesen	6
	Schreiben	4
	Rechnen	3
	Zeichnen	2
	nichts mehr:	5
VIII/3	Unbeliebtes Fach	
	Lesen	8
	Schreiben	8
	Rechnen	5
	Zeichnen	3
	viel rechnen	1
	viel schreiben	1
	Sprachübungen	1

Lassen wir eine Verwertung von Frage 2 außer Ansatz, da sie ein Übergewicht der beliebten Fächer begünstigt und vergleichen wir die Ergebnisse zu Frage 1 und 3, dann ist Rechnen das beliebteste Fach der Unterstufe und Schreiben das unbeliebteste, letzteres allerdings nicht so ausgeprägt.

Vortrags- und Erzählbereitschaft in der Schule

IV/1	Gerne Gedicht vortragen ?	
	Ja:	8
	Nein:	16
IV/2	Gut erzählen ?	
	Ja:	10
	Nein:	14

Lesebereitschaft und Leseinteressen

II/1	Liest du zu Hause ?	
	Ja:	11
	Nein:	6

II/2	Eigene Bücher?	
	Nein:	3
	Bildhefte	
	a) Micky Maus	7
	b) Akim, Tarzan, Cowboy u.ä.	18
	Märchen	8
	Bilderbuch	4

(Einige Buben erzählen, daß sie ganze Stöße von Bildheften zu Hause haben).

II/3	Holst du dir Bücher zum Lesen?	
	Ja: (Kauf von Bildheften)	1
	bei der Freundin	2
	Nein:	8

II/4	Liest du Zeitung? ¹⁾	
	Nein:	11
	Bilder anschauen	3

II/5	Warum Tarzanhefte?	
	"sie raufen, kämpfen u.ä."	5
	sie gefallen	3
	wegen der Bilder	1

II/6	Gefallen dir die Micky-Maus-Hefte?	
	Ja:	11 (2 Knaben: "Man muß lachen" 1 Knabe: "So schön wie im Märchen").
	Nein :	3

II/7	Was liest du am liebsten?	
	Nichts	3
	Bildhefte	2
	Illustrierte	2
	Geschichtenbuch	1

II/8	Liest du oft?	
	Oft:	3
	Selten:	3
	Nie:	2

Die Befragung auf der Mittelstufe

Nachdem auf der Mittelstufe 50 Kinder befragt werden konnten, ist hier die

¹⁾ Ein Knabe sieht gerne das Horoskop an und meint: "Da hat man 'sehr gut', 'neutral' oder 'gut' . . . Da ist immer was drinnen über Beruf, Liebe und Ehe".

Antwortenverteilung bereits weniger dem Zufall ausgeliefert als auf der Unterstufe. Hinzu kommt, daß die Auffassung des Inhalts genauer, sachgerechter wird. Falsche Erfassung ist allerdings noch nicht ausgeschlossen. Die Frage "Liest du oft?" z.B. löste bei einigen Schülern die Antwort aus, sie hätten "viel" zu lesen, was ersehen läßt, daß "oft" und "viel" z.T. noch nicht gegeneinander abgegrenzt werden. Auch auf der Mittelstufe mußten unsichere Antworten ausgeschieden werden.

Wenn auch eine Aufgliederung der Ergebnisse nach Geschlechtern nicht allzu großen Sicherheitswert erwarten läßt, so sei sie doch vorgenommen.

Ergebnisse auf der Mittelstufe

(3. und 4. Schuljahr, 26 Kn. u. 24 M.)

Sprachliche Kontaktverhältnisse zu Hause

		Zusammen	Kn.	Mdch.
V/5	Oft Besuch ?			
	Ja:	13	5	8
	Nein:	27	14	13
	Manchmal:	8	7	1
V/6	Erzählst du viel ?			
	Ja:	10	7	3
	Nein:	23	11	12
	Manchmal:	2	1	1
V/7	Erzählt der Vater viel ?			
	Ja:	10	5	5
	Nein:	20	12	8
	Manchmal:	3	0	3
V/8	Erzählt die Mutter viel ?			
	Ja:	10	7	3
	Nein:	22	10	12
	Manchmal:	2	0	2

Verhältnis zum Lehrer

VII/1	Beim Lehrer beliebt ?			
	Ja:	27	14	13
	Nein:	7	3	4
	Weiß nicht:	7	2	5
	Er mag alle gleich:	3	2	1

<u>Verhältnis zu den Kameraden</u>		Zusammen	Kn.	Mdch.
VI/1	Kann viele nicht leiden:	22	14	8
	Kann sie leiden:	14	4	10
	Die Knaben (Mdch.) nicht	10	5	5
VI/2	Können sie dich leiden?			
	Ja:	16	9	7
	Nein:	8	2	6
	Teilweise:	11	6	5
	Weiß nicht:	14	9	5

Beliebtheit des Schulbesuchs und der Unterrichtsfächer

VIII/4	Gern zur Schule?			
	Ja:	32	15	17
	Einschränkend:	5	3	2
	Nein:	4	3	1
VIII/1	Liebstes Fach?			
	Rechnen	21	8	13
	Schreiben	14	5	9
	Lesen	14	3	11
	Zeichnen	7	4	3
	Basteln	4	4	0
	Turnen	1	1	0
	Aufsatz	1	0	1
	"alles"	1	0	1
	"nichts"	1	0	1
VIII/2	Was noch gerne?			
	Schreiben	8	3	5
	Lesen	8	5	3
	Rechnen	6	4	2
	Singen	5	2	3
	Turnen	2	2	0
VIII/3	Unbeliebtes Fach			
	Schreiben	13	9	4
	Rechnen	10	5	5
	Lesen	4	1	3
	Sprachübungen	1	1	0
	Aufsatz	1	0	1
	Heimatkunde	1	0	1
	Zeichnen	1	0	1
	Turnen	1	0	1

Vortrags- und Erzählbereitschaft in der Schule

		Zusammen	Kn.	Mdch.
IV/1	Gerne Gedichte vortragen ?			
	Ja:	15	11	4
	Nein:	27	11	16
IV/2	Gut erzählen ?			
	Ja:	27	16	11
	Nein:	17	5	12

Lesebereitschaft und Leseinteressen

II/1	Liest du zu Hause ?			
	Ja:	35	15	20
	Nein:	7	5	2
II/2	Eigene Bücher ?			
	Nein:	6	3	3
	Märchen:	17	8	9
	Tierbuch:	1	0	1
	Abenteuer:	6	6	0
	Bildhefte:			
	a) Micky Maus	18	12	6
	b) Akim, Tarzan u.ä.	27	16	11
II/3	Holst du Bücher zum Lesen ?			
	Ja: (Bücherei, Bruder, Freund, Schwester, Nachbar)			
		10	4	6
	Nein:	26	8	18
II/4	Liest du Zeitung ?			
	Nein:	21	7	14
	Bildgeschichten:	17	11	6
	Unfälle, Polizeibericht:	12	8	4
	Wetterbericht:	2	0	2
	Sport:	2	1	1
	Witze:	4	4	0
II/5	Warum Tarzanhefte ?			
	Sie schießen, stechen, raufen:	9	4	5
	Wegen Kraft (über Tiere)	3	2	1
	Sie gefallen	2	0	2

		Zusammen	Kn.	Mdch.
II/6	Gefallen Micky-Maus-Hefte ?			
	Ja:	35	19	16
	Warum ja ?			
	Herumhüpfen, lustig	5	5	0
	Wegen Räuber	1	1	0
	Wegen der Tiere	1	0	1
	Wegen der Bilder	0	0	0
	Schön	2	0	2
	Nein:	2	1	1
	Warum nicht ?			
	Bloß herumhüpfen :	1	1	0
II/7	Was liest du am liebsten ?			
	Nichts:	1	0	1
	Weiß nicht:	1	0	1
	Lesebuch der Schule	1	0	1
	Märchen:	7	3	4
	Abenteuer:	2	2	0
	Bildhefte:			
	a) Micky Maus	15	12	3
	b) Akim u.ä.	9	8	1
	Zeitung	2	2	0
	Lustige Bücher	1	1	0
II/8	Liest du oft ?			
	Oft:	7	4	3
	Selten:	24	11	13
<u>Schriftliche Darstellungen</u>				
III/1	Briefe schreiben ?			
	Nein:	16	8	8
	An Verwandte	9	6	3
	An Freunde	1	0	1
III/2	Tagebuch ?			
	Keines:	47	25	22
III/3	Gerne Aufsätze ?			
	Ja:	8	1	7
	Nein:	6	3	3
	Wegen der schweren Wörter	3	1	2
	Keinen gemeinsamen Klassenaufsatz	1	0	1
	Nur bei Antrieb	2	2	0

		Zusammen	Kn.	Mdch.
III 4	Worüber schreibst du am liebsten ?			
	Nikolaus	2	1	1
	Christkind	2	1	1
	Tiere	1	1	0
	Fußball	1	1	0
	Gelesenes	1	1	0
	Ferien	2	1	1
	Sonstige Erlebnisse	2	0	2
III 5	Worüber schreibst du nicht gerne ?			
	Gemeinsamer Klassenaufsatz	2	0	2
	Nikolaus	1	0	1
	Tiere	1	0	1
	Teufel	1	1	0
	Heimatkunde	1	1	0

Die schriftliche Befragung auf der Oberstufe

Aufgrund der besseren Schreibfertigkeit glaubte ich auf der Oberstufe die weniger zeitraubende schriftliche Gruppenbefragung durchführen zu können. Auch erschien mir das Verständnis für diese Fragen gewachsen zu sein, so daß keine Einzelkontrolle, wie dies bei den Einzeluntersuchungen gegeben ist, für das Gros der Kinder notwendig erschien. Ich ließ die Kinder nicht wie Flögel bloß Zeichen für ja oder nein nach jeder Frage eintragen, sondern das konkretere geschriebene "Ja" bzw. "Nein". Einzelne Fragen waren ausführlicher zu beantworten, was keine allzu großen Schwierigkeiten bereitete, da zur Beantwortung genügend Zeit zur Verfügung stand. Auftauchende Fragen, ausgelöst durch Unklarheiten über die Fragestellung, wurden jedem einzelnen Schüler gegenüber beantwortet, soweit es sich nicht um allgemein notwendige Anweisungen handelte.

Manche Kinder verlassen sich wohl vorwiegend wegen der Unvertrautheit mit dieser fremden Situation aufs Abschreiben vom Nachbarn. Um diese Ursache abzuschwächen, suchte ich an einigen belanglosen Vorfragen die Beantwortungsweise klar zu machen. Außerdem wurde durch Bücher die Sicht zum Nachbarn zu versperren versucht. Wo irgend welche Unregelmäßigkeiten bemerkt wurden, schied diese Antwort des Schülers bei der Auswertung aus. Auch einzelne offensichtliche Mißverständnisse blieben bei der Auswertung unberücksichtigt. Die Mädchen zeigten sich stärker beunruhigt, wie aus den Äußerungen zum Schluß der Arbeiten zu entnehmen war. Es ist Flögel beizupflichten, wenn er die Fragebogenmethode bei Mädchen weniger ergiebig findet als bei Knaben (42/423). Schönfärberei, wenn nicht überhaupt Verdeckungsabsicht spielen bei den Mädchen eine größere Rolle als bei den Knaben.

Für Oberstufe I scheint sich eine Aufgliederung der Ergebnisse nach Geschlechtern zu rechtfertigen. Diese Aufgliederung wurde auch für Oberstufe II vorgenommen, bei der Verarbeitung aber nur dann verwertet, wenn ganz offensichtliche Unterschiede festzustellen waren.

Die Ergebnisse von Oberstufe I

(5. u. 6. Schuljahr, 32 Kn. u. 27 Mdh.)

Sprachlicher Kontakt im Elternhaus

		Zusammen	Kn.	Mdh.
V/5	Oft Besuch ?			
	Ja:	18	8	10
	Nein:	21	11	10
	Manchmal:	16	10	6
V/6	Erzählst du viel ?			
	Ja:	17	11	6
	Nein:	30	12	18
	Manchmal:	13	8	5
V/7	Erzählt Vater viel ?			
	Ja:	19	11	8
	Nein:	19	13	6
	Manchmal:	6	4	2
V/8	Erzählt Mutter viel ?			
	Ja:	28	16	12
	Nein:	20	7	13
	Manchmal:	5	3	2

Verhältnis zum Lehrer

VII/1	Beim Lehrer beliebt ?			
	Ja:	15	9	6
	Nein:	13	6	7
	Weiß nicht:	8	3	5

Verhältnis zu den Kameraden

VI/1	Kann viele nicht leiden	2	1	1
	Kann sie leiden	29	18	11
	Einzelne nicht	25	10	15
VI/2	Können sie dich leiden ?			
	Ja:	24	13	11
	Nein:	15	10	5
	Teilweise:	1	1	0
	Weiß nicht:	16	6	10

Beliebtheit des Schulbesuchs und der Unterrichtsfächer

	Zusammen	Kn.	Mdch.
VIII/4	Gerne zur Schule ?		
	Ja:	44	23
	Einschränkend:	1	0
	Nein:	10	7
VIII/1	Liebstes Fach ?		
	Rechnen	18	4
	Sachunterricht	14	13
	Turnen	13	6
	Handfertigkeit	9	7
	Singen	7	2
	Zeichnen	6	6
	Lesen	4	0
	Schreiben	2	0
	Schönschrift	1	1
	Religion	1	0
VIII/2	Was noch gerne ?		
	Sachunterricht	23	19
	Turnen	23	13
	Rechnen	15	9
	Handfertigkeit	14	6
	Zeichnen	14	10
	Lesen	9	6
	Schreiben	9	3
	Singen	7	0
	Religion	6	3
VIII/3	Was nicht gern ?		
	Schreiben	29	20
	Sachunterricht	11	2
	Singen	10	8
	Lesen	10	6
	Zeichnen	7	0
	Rechnen	6	6
	Religion	2	2

Vortrags- und Erzählbereitschaft in der Schule

IV/1	Gerne Gedichte vortragen ?		
	Ja:	21	10
	Nein:	38	21

		Zusammen	Kn.	Mdch.
IV/2	Gut erzählen ?			
	Ja:	28	14	14
	Nein:	29	16	13
<u>Lesebereitschaft und Leseinteressen</u>				
II /1	Liest du zu Hause ?			
	Ja:	50	29	21
	Nein :	7	2	5
	Manchmal:	2	1	1
II/2	Eigene Bücher ?			
	Nein:	23	13	10
	Märchen	14	6	8
	Kindergeschichten	15	1	14
	Tierbücher	2	1	1
	Abenteuer	8	7	1
	Natur, fremde Länder	3	2	1
	Lustiges	1	1	0
	Roman	1	1	0
	Bildhefte	12	12	0 (!)
	Lexikon	1	1	0
II /3	Holst du Bücher zum Lesen ?			
	Ja: (Leihbücherei, Schule, Freund)	29	12	17
	Nein:	28	20	8
II /4	Liest du Zeitung ?			
	Nein:	6	1	5
	Unfälle, Polizeibericht	34	23	11
	Witze	8	1	7
	Bildgeschichten	7	4	3
	Sport	7	5	2
	Anzeigen	5	0	5
	Wetterbericht	3	1	2
	Kindergeschichten	3	2	1
	Roman	1	1	0
	Politik	1	0	1
II/5	Warum Tarzanhefte ?			
	Interessant, spannend, wild	21	15	6
	Tarzan ist stark	8	6	2
	Gefällt	3	3	0
	Weiß nicht	16	7	9

		Zusammen	Kn.	Mdch.
II/6	Gefallen Micky-Maus-Hefte ?			
	Ja:			
	Warum ja ?			
	Keine Stellungnahme	13	8	5
	Aufzählung von Bildheften	56	43	13
	Lustig	13	9	4
	Schön	2	2	0
	Spannend	1	0	1
	Nein:	2	1	1
II/7	Was liest du am liebsten ?			
	Nichts	0	0	0
	Märchen	1	1	0
	Abenteuer	4	4	0
	Kindergeschichten	1	0	1
	Mädchenbücher	4	0	4
	Geschichtenbücher	21	8	13
	Kriminalroman	1	1	0
	Lexikon	2	1	1
	Liliput	2	0	2
	Rasselbande	5	2	3
	Bildhefte	33	18	15
	Zeitung	12	5	7
	Sportzeitung	2	2	0
II/8	Liest du oft ?			
	Oft:	32	20	12
	Manchmal:	16	10	6
	Selten:	10	1	9

Schriftliche Darstellungen

III/1	Briefe schreiben ?			
	Ja:	14	5	9
	Nein:	41	24	17
	Manchmal:	3	2	1
III/2	Tagebuch ?			
	Keines	56	31	25
	Keine Zeit	1	0	1
	Manchmal	1	0	1
III/3	Gerne Aufsätze ?			
	Ja:	24	18	6
	Manchmal:	1	0	1

		Zusammen	Kn.	Mdch.
III/3	Gerne Aufsätze ?			
	Nein:	34	16	18
	Wegen schwerer Wörter	7	6	1
	Kann es nicht, weiß nichts	11	6	5
	Globale Ablehnung ("Quatsch")	5	0	5
	Man muß viel denken	5	1	4
	Ohne Begründung	6	3	3
III/4	Worüber schreibst du am liebsten ?			
	Erlebnisse	9	6	3
	Ausflug	2	2	0
	Gespenster	3	2	1
	Film	6	4	2
	Traum	5	4	1
	Märchen	2	1	1
	Familienfeste	4	2	2
	Natur	6	2	4
	Tiere	12	4	8
	Landschaft, Erdkunde	5	4	1
III/5	Worüber schreibst du nicht gerne ?			
	Ausflug	14	11	3
	Film	6	4	2
	Ferien	5	5	0
	Tod, Gespenster	5	0	5
	Sonstige Erlebnisse	1	0	1
	Traum	2	1	1
	Sachunterricht	2	0	2
	Fußball	1	1	0
	Familienfeste	1	1	0

Ergebnisse von Oberstufe II

(7. u. 8. Schuljahr, 15 Kn., 11 Mdch.)

Sprachlicher Kontakt im Elternhaus

V/5	Oft Besuch ?			
	Ja:	9	4	5
	Nein:	16	10	6
V/6	Erzählst du viel ?			
	Ja:	13	10	3
	Nein:	4	0	4
	Selten:	10	6	4

		Zusammen	Kn.	Mdch.
V/7	Erzählt Vater viel ?			
	Ja:	10	6	4
	Nein:	8	4	4
V/8	Erzählt Mutter viel ?			
	Ja:	14	9	5
	Nein:	12	6	6

Verhältnis zum Lehrer

VII/1	Beim Lehrer beliebt ?			
	Ja:	11	9	2
	Nein:	4	4	0
	Weiß nicht:	11	2	9

Verhältnis zu den Kameraden

VI/1	Kann viele nicht leiden	1	0	1
	Kann sie leiden	9	9	0
	Einzelne nicht	16	6	10
VI/2	Können sie dich leiden ?			
	Ja:	10	7	3
	Nein:	6	5	1
	Teilweise:	1	0	1
	Weiß nicht:	9	3	6

Beliebtheit des Schulbesuchs und der Unterrichtsfächer

VIII/4	Gern zur Schule ?			
	Ja:	14	5	9
	Nein:	11	10	1
VIII/1	Liebstes Fach ?			
	Rechnen	7	1	6
	Handfertigkeit	6	2	4
	Sachunterricht	5	5	0
	Zeichnen	4	4	0
	Turnen	4	2	2
	Singen	2	1	1
VIII/2	Was noch gerne ?			
	Sachunterricht	15	10	5
	Rechnen	11	8	3
	Handfertigkeit	10	6	4
	Turnen	9	9	0
	Zeichnen	7	4	3
	Deutsch	5	1	4
	Religion	2	1	1

	Zusammen	Kn.	Mdch.
VIII/3 Was nicht gerne?			
Deutsch	19	12	7
Rechnen	6	5	1
Turnen	2	0	2

Vortrags- und Erzählbereitschaft in der Schule

IV/1 Gerne Gedichte vortragen?			
Ja:	2	0	2
Nein:	23	14	9
IV/2 Gut erzählen?			
Ja:	10	3	7
Nein:	16	12	4

Lesebereitschaft und Leseinteressen

II/1 Liest du zu Hause?			
Ja:	21	11	10
Nein:	6	5	1
II/2 Eigene Bücher?			
Nein:	12	10	2
Märchen	4	0	4
Mädchenbücher	7	0	7
Natur, Tiere	6	3	3
Abenteuer	3	3	0
Bildhefte	3	3	0
II/3 Holst du Bücher zum Lesen?			
Ja: (10 Mdch. aus d. Schule)	23	7	16
Nein:	10	9	1
II/4 Liest du Zeitung?			
Nein:	2	1	1
Unfälle, Polizeibericht	31	24	4
Witze	5	1	4
Anzeigen	4	1	3
Kurzgeschichten	2	0	2
Rätsel	1	0	1
Sport	1	1	0
Roman	1	1	0
Politik	1	0	1

		Zusammen	Kn.	Mdch.
II/5	Warum Tarzanhefte ?			
	Lebhaft, spannend, wild	10	8	2
	Kämpfen, schießen	2	0	2
	Stark, geschickt	2	2	0
	Sie gefallen	1	1	0
	Nennung von Heften	5	0	5
	Weiß nicht	2	0	2
	Gefallen nicht	2	0	2
II/6	Gefallen Micky-Maus-Hefte ?			
	Warum ja ?			
	Aufzählung von Bildheften	26	18	8
	Lustig	7	7	0
	Spannend	2	2	0
	Farbige Bilder	1	1	0
	Nein	2	1	1
II/7	Was liest du am liebsten ?			
	Nichts	0	0	0
	Märchen	3	2	1
	Natur	1	1	0
	Kindergeschichten	1	0	1
	Abenteuer	3	3	0
	Geschichtenbücher	6	1	5
	Schulbücher	1	1	0
	Zeitung	6	1	5
	Bildhefte	16	10	6
	Rasselbande	5	3	2
II/8	Liest du oft ?			
	Oft	17	10	7
	Manchmal	6	4	2
	Selten	4	2	2

Schriftliche Darstellungen

III/1	Briefe schreiben ?			
	Ja	4	3	1
	Nein	22	12	10
III/2	Tagebuch ?			
	Keines	26	15	11

		Zusammen	Kn.	Mdch.
III/3	Gerne Aufsätze?			
	Ja	5	4	1
	Nein			
	a) Schwere Wörter	1	1	0
	b) Kann es nicht, weiß nichts	6	3	3
	c) Globale Ablehnung	7	1	6
	d) Viel denken	3	2	1
	e) Ohne Begründung	1	1	0
III/4	Worüber am liebsten schreiben?			
	Natur	2	1	1
	Fremde Länder	1	0	1
	Tiere	7	5	2
	Film	6	6	0
	Familienfeste	1	0	1
	Ferien, Ausflüge	6	3	3
	Sonstige Erlebnisse	3	3	0
	Lebenslauf, Berufswünsche	2	0	2
III/5	Worüber nicht gerne schreiben?			
	Sachunterricht	3	0	3
	Ferien, Ausflüge	2	2	0
	Fußball	1	1	0
	Verkehr	1	0	1
	Wetter	1	0	1
	Beruf	1	0	1
	Über sich selbst	1	1	0
	Keine Antwort	15	11	4

c) Darstellung der Ergebnisse

Überschauen wir die gewonnenen Ergebnisse, wie sie uns durch die Aussagen der Kinder auf den einzelnen Schulstufen geboten wurden, so ergibt sich unter Berücksichtigung geschlechtstypischer Unterschiede folgendes Gesamtbild:

Sprachliche Kontaktverhältnisse zu Hause

Die Kinder erleben durchwegs selten Besuche aus dem Verwandten- und Bekanntenkreise. Die Frage, ob die Kinder zu Hause viel erzählen, wird überwiegend verneint, wobei sich allerdings auf der Oberstufe die Knaben etwas erzählfreudiger hinstellen als die Mädchen. Sowohl Vater wie Mutter erzählen zu Hause meist wenig, wobei einzelne Kinder als Grund angeben, die Eltern hätten vor lauter Arbeit keine Zeit oder seien nach der Arbeit müde. Erst die Schüler der

Oberstufe II erleben ihre Eltern überwiegend gesprächig. Interessant ist auf der Mittelstufe und auf Oberstufe I und II, daß die Knaben ihre Mutter gesprächiger finden als die Mädchen, ohne daß der Vater eine gleiche Hervorhebung durch die Mädchen erfährt. Allerdings wird die Gesprächigkeit des Vaters von den Mädchen seltener verneint als von den Knaben. Die Gesprächigkeit der Mutter wird dabei von den Mädchen stärker negiert als von den Knaben. Im ganzen gilt aber die Mutter gesprächiger als der Vater.

Verhältnis zum Lehrer

Die Kinder fühlen sich im allgemeinen des Wohlwollens ihrer Lehrer ziemlich sicher, die Mädchen ab der Mittelstufe allerdings nicht so sehr. Von Stufe zu Stufe gewinnt bei ihnen die Tendenz die Oberhand, diese Frage offen zu lassen. Die Mädchen werden jedenfalls vorsichtiger in ihrer Aussage. Es zeigen sich keinerlei Unterschiede zwischen gemischten und nach Geschlechtern getrennten Klassen. Die reinen Mädchenklassen, geführt von einer weiblichen Lehrperson, äußern sich ebenso vorsichtig wie die Mädchen in gemischten Klassen mit einem Herrn als Klassenlehrer. Die später zu erörternden Kontaktverhältnisse zu den Kameraden legen nahe, daß sich darin nicht bloß vorsichtige Ausdrucksweise äußert, sondern starke Ungewißheit im Angenommensein durch andere. Im ganzen ist es die Hälfte, die sich beim Lehrer als beliebt bezeichnet. Bei Flögels Befragung war dies nur bei einem Drittel der Kinder der Fall (42/314), so daß es den Anschein hat, daß sich bei jenen Kindern eine erheblichere Störung des Lehrer-Schülerverhältnisses zeigt als bei den von uns untersuchten Kindern. Es muß aber hinzugefügt werden, daß Flögel die Kinder der Unterstufe nicht befragt hat, die im allgemeinen unbeschwerter zum Lehrer stehen als besonders die Kinder von Oberstufe I. Deshalb sind Abweichungen in den Zahlenverhältnissen wohl zu erwarten.

Verhältnis zu den Kameraden

Nur ein Drittel der Kinder gibt an, die Klassenkameraden uneingeschränkt zu akzeptieren, wobei die Knaben besonders der Oberstufe toleranter erscheinen als die Mädchen. Zwei Drittel der Kinder lehnen also einzelne Kinder oder Gruppen ab, was auf erhebliche Kontaktspannungen in den Klassen hinweist. Die Spannungen steigern sich bei den Mädchen von Oberstufe I zu Oberstufe II.

Bei der Umkehrung der Frage, die nach der Beliebtheit im Kameradenkreis zielt, fühlt sich etwa je ein Drittel von den Kameraden angenommen oder abgelehnt, während sich ein weiteres Drittel einer Entscheidung enthält, wobei die Mädchen von Oberstufe I und II zahlreicher vertreten sind.

Übereinstimmend mit Flögel müssen wir feststellen, daß das Hilfsschulkind mehr Ablehnungen betätigt als es empfängt, was auf beträchtliche Aggressionsbereitschaft hinweist (42/317).

Beliebtheit des Schulbesuchs und der Unterrichtsfächer

Etwa ein Sechstel der Kinder geht nicht gern zur Schule, wobei die Knaben der Oberstufe den Hauptanteil stellen. Ein weiteres Sechstel besucht die Schule nur vorbehaltlich gern, während zwei Drittel ohne Einschränkung gern zur Schule kommen.

Die Hälfte der Kinder der Unterstufe nennt als Lieblingsfach Rechnen. In erheblichem Abstand folgen Lesen und Schreiben. Auf der Mittelstufe wird ebenfalls Rechnen am häufigsten als Lieblingsfach genannt und auch hier folgen mit einigem Abstand Lesen und Schreiben. Auf der Oberstufe I und II bevorzugen nur noch die Mädchen Rechnen, wobei auf Oberstufe I in größerem Abstand Turnen und Singen folgen, während sich bei Oberstufe II Handfertigkeit anschließt. Die Knaben wechseln über zum Sachunterricht, besonders zu Erdkunde und lassen jeweils Zeichnen, Werken und Turnen folgen.

Es mag überraschen, daß so vielen Hilfsschulkindern Rechnen als Lieblingsfach gilt, und daß diese Vorliebe besonders bei den Mädchen durch die gesamte Schulzeit bestehen bleibt.

In zweiter Linie beschäftigen sich Unter- und Mittelstufe noch gerne mit Lesen und Schreiben, die Knaben der Oberstufe noch mit Sachunterricht und Turnen, während die Mädchen auf Oberstufe I eher noch für Turnen sind, auf Oberstufe II aber wiederum dem Rechnen mehr zuneigen.

Unbeliebt ist auf der Unterstufe Lesen und Schreiben. Die Mittelstufe lehnt Schreiben und Rechnen ab, Oberstufe I hat keine Freude am Schreiben, wobei die Knaben noch Singen folgen lassen. Die Mädchen wollen mit Sachunterricht nicht viel zu tun haben. Oberstufe II lehnt eindeutig die Deutschfächer ab.

Rechnet man die Stimmen für und gegen ein Fach gegeneinander auf, wobei die Deutschfächer auf ein Fach zusammengezogen werden, so ergibt sich an verbleibenden Stimmen: Rechnen (+ 33), Turnen und Handfertigkeit (je + 15), Zeichnen (+ 1), Singen und Religion (je - 1), Sachunterricht (- 2), Deutsch (- 28).

Rechnen, Turnen und Handfertigkeit gehören also zu den eindeutig beliebteren Fächern, bei Zeichnen, Singen, Religion und Sachunterricht halten sich Befürworter und Ablehner in etwa die Waage, während die Deutschfächer der eindeutigen Ablehnung verfallen.

Sehen wir von der Unterstufe ab und versuchen wir die unterschiedliche Einstellung zu den Fächern bei Knaben und Mädchen festzuhalten, so ergibt sich für die Knaben nach Aufrechnung der Stimmen für oder gegen ein Fach folgende Reihe: Sachunterricht (+ 16), Zeichnen (+ 14), Handfertigkeit (+ 13), Turnen (+ 9), Religion (- 1), Rechnen (- 3), Singen (- 5), Deutsch (- 28). Flögel

stellte bei den Knaben folgende Reihenfolge bei den Lieblingsfächern fest: Rechnen, Werken, Zeichnen (42/344). Übereinstimmung besteht also bezüglich Beliebtheit von Werken (Handarbeit) und Zeichnen.

Bei den Mädchen sieht die Reihe wie folgt aus: Rechnen (+ 27), Handfertigkeit und Turnen (je + 6), Singen (+ 3), Religion (0), Deutsch (- 1), Zeichnen (- 5), Sachunterricht (- 9). Die Reihenfolge für die Lieblingsfächer sieht bei den von Flögel untersuchten Mädchen wie folgt aus: Rechnen, Lesen, Schreiben (42/344). Übereinstimmung besteht danach nur bezüglich Rechnen.

Von einer Übereinstimmung der Schulinteressen ab Mittelstufe zwischen Knaben und Mädchen kann nur mehr etwa bei Turnen und Religion gesprochen werden. Bedeutsam erscheint, daß es vorwiegend die Mädchen sind, denen Rechnen zusagt, während sich die Knaben mehr für Sachunterricht und Zeichnen entscheiden, Rechnen bei ihnen dagegen recht umstritten ist. Die Mädchen können andererseits mit Sachunterricht und Zeichnen wenig anfangen, rücken dafür die Deutschfächer, die bei den Knaben den Schluß bilden, mehr ins Mittelfeld.

Im übrigen sind die Knaben mit einer Ablehnung viel häufiger zur Stelle als die Mädchen, was die schon erfahrene geringere Schulfreudigkeit der Knaben zu bestätigen scheint.

Vortrags- und Erzählbereitschaft in der Schule

Nur ein knappes Drittel der Kinder trägt gerne Gedichte vor, während dies die anderen z.T. aus Scheu vor den Zuhörern ablehnen. Relativ vortragsfreudig sind dabei noch Mittel- und Oberstufe I. Zwischen Knaben und Mädchen bestehen kaum Unterschiede.

Gute und schlechte Erzähler halten sich die Waage. Zwischen Knaben und Mädchen bestehen kaum Unterschiede. Lediglich die Mittelstufe zeigt ein deutliches Übergewicht der guten Erzähler, dafür behalten die schlechten Erzähler auf Oberstufe II ebenso eindeutig die Oberhand.

Lesebereitschaft und Leseinteressen

Fast fünf Sechstel der Kinder geben an, zu Hause zu lesen. Ein Drittel der Unterstufe sowie ein Drittel der Knaben auf der Mittel- und Oberstufe II liest angeblich zu Hause nicht. Bei der Unterstufe behindert die geringe Lesefertigkeit und z.T. mag dies auch bei der Mittelstufe mitspielen. Die Knaben der Entlassklassen lesen zu Hause seltener.

Nur einzelne Kinder der Unterstufe verneinen den Besitz eines Buches. Der Buchbestand setzt sich vorherrschend aus Bildheften zusammen, wobei die "Räuberheftel" gegenüber den Micky-Maus-Heften überwiegen. In weitem Abstand folgen Märchen, und erwähnenswert sind noch die Bilderbücher.

Auch die Mittelstufe ist weitgehend mit Büchern versorgt, aber auch hier überwiegend mit Bildheften, wobei auch diesmal die Comics seltener vertreten sind als die aggressiven Stories. Eine bescheidenere Rolle spielen Märchen- und Abenteuerbücher, wobei letztere fast ausschließlich bei Knaben anzutreffen sind. Die Mädchen scheinen weniger mit Bildheften versorgt zu sein.

Von Oberstufe I verneint etwa ein Drittel einen Buchbesitz. Die Knaben besitzen eine Reihe von Bildheften, aber auch Abenteuer- und noch Märchenbücher. Die Mädchen behaupten, keine Bildhefte zu besitzen. Bei ihnen steht der Besitz von Büchern mit Schilderungen von Kinder- (bes. Mädchen-)schicksalen im Vordergrund. Auch die Märchenbücher werden noch öfter als bei den Knaben erwähnt.

Oberstufe II scheint recht wenig mit eigenen Büchern versorgt zu sein. Die Hälfte der Kinder hat kein eigenes Buch. Der Buchbestand der Knaben besteht zur Hälfte aus Heften, zur Hälfte aus Abenteuerbüchern, während die Mädchen nur Bücher über Kinderschicksale besitzen.

Im ganzen hat ein gutes Viertel der Hilfsschulkinder kein eigenes Buch, wobei die Knaben stärker vertreten sind als die Mädchen. Beim Rest überwiegt der Besitz von Bildheften besonders auf der Unter- und Mittelstufe. Das mag bei den Leseschwierigkeiten, die bekanntlich auch auf der Mittelstufe noch recht erheblich sind, verständlich sein. Nur die Mädchen scheinen einen Ersatz für die ab Oberstufe selteneren Bildhefte in Form der Kinderbücher gefunden zu haben, während die Knaben bei abnehmendem Besitz von Bildheften kein Ansteigen des Buchbestandes aufweisen.

Das Ausleihen von Büchern wird erst auf der Oberstufe gebräuchlicher und zwar bei den Mädchen stärker als bei den Knaben. Als Ausleihmöglichkeit nehmen Schule und Freundeskreis den ersten Platz ein, wobei allerdings das Niveau der von den Freunden ausgeliehenen Bücher durchaus recht fraglich sein mag. Eine nennenswerte Bezugsquelle bilden noch die Leihbüchereien. Im ganzen nimmt sich etwa die Hälfte der Kinder Bücher zu leihen.

Wie zu erwarten nimmt die Zeitungslektüre von Stufe zu Stufe zu und zwar bei den Knaben stärker als bei den Mädchen. Die Unterstufe hat nur Interesse für Bilder, soweit sie überhaupt einen Blick in die Zeitung wirft. Auch die Mittelstufe nimmt vorwiegend der Bildgeschichten halber eine Zeitung zur Hand. In zweiter Linie ist es der Polizeibericht, der zum Zeitunglesen anspornt. Auf Oberstufe I und II ist der Polizeibericht besonders mit den Unfalldarstellungen erstes Lesethema. Bei den Knaben der Oberstufe zieht der Sport noch etwas, die Mädchen schauen sich in den Zeitungen noch gelegentlich nach Witzen und Anzeigen um. Der übrige Lesestoff der Zeitung wie Kurzgeschichten, Rätsel, Wetterbericht, Kinderecke, Roman oder gar politischer Teil findet kaum Beachtung.

Die Frage nach dem Grund des Gefallens an den Tarzanheften u.ä. erbrachte nur bei einem Drittel der Kinder eine Stellungnahme, wobei sich die Knaben zahlreicher äußern als die Mädchen. Nur zwei Mädchen aus Oberstufe II lehnen diese Hefte ab, während sonst Knaben und Mädchen vorwiegend die wilddramatischen Szenen als anziehend hinstellen. Auf Oberstufe I ist es die körperliche Überlegenheit Tarzans, die die Kinder, besonders die Knaben anspricht.

Statt eine Stellungnahme zu den Micky-Maus-Heften abzugeben, wird von der überwiegenden Mehrzahl zum Teil nur die Lektüre bejaht oder es werden Hefte aufgezählt, die den Kindern bekannt sind. Nur ein Fünftel der Kinder gibt ein Urteil ab, wobei die Ablehner vereinzelt auftreten. Überwiegend sind es die bunten Bilder und die dargestellten komischen Bewegungen, die die Kinder belustigen.

Auf die Hauptfrage, was die Kinder am liebsten lesen, antworten nur einzelne Kinder mit "nichts". Fast die Hälfte der Angaben entfällt auf Bildhefte. Recht häufig wird angegeben, daß im Gegensatz zu den Heften lieber "Geschichtenbücher" gelesen werden. Faßt man diese Angaben ohne Rücksicht auf Unterteilung in einzelne Stoffgebiete zusammen, so entfällt darauf ein knappes Drittel. Eine Aufgliederung nach Sachgebieten erbringt nur die bereits bekannten Erscheinungen, daß die Abenteuerbücher häufiger bei den Knaben als bei den Mädchen anzutreffen sind, während umgekehrt die Kinderbücher fast ausschließlich nur von den Mädchen gelesen werden. Bevorzugtes Zeitunglesen findet sich noch bei einem Achtel der Kinder, nimmt aber bei Oberstufe II schon fast ein Viertel der gesamten Lektüreinteressen ein. Die empfehlenswerten Jugendzeitschriften wie Liliput und Rasselbande werden noch nicht einmal von einem Zehntel als Lieblingslektüre genannt, treten aber auf Oberstufe II mit einem Fünftel schon stärker in Erscheinung. Als etwaiges Gegengewicht gegen die üblichen Bildhefte fallen sie aber nicht ins Gewicht. Die Bildhefte erreichen nämlich eine sechsmal größere Abnehmerschaft als Rasselbande und Liliput zusammen.

Fast die Hälfte der Kinder gibt an, oft zu lesen, ein Drittel liest selten oder nie und ein Sechstel liest manchmal. Im ganzen lesen Knaben und Mädchen gleich häufig. Nur auf Oberstufe I lesen viele Mädchen selten.

Schriftliche Darstellungen

Hier können nur die Ergebnisse ab Mittelstufe besprochen werden. Briefe schreibt nur ein Drittel der Kinder, wobei fast ausschließlich Mittel- und Oberstufe I vertreten sind. Das Führen eines Tagebuchs ist nur bei einem Mädchen anzutreffen. Ein weiteres Mädchen begründet seine Neinantwort mit Zeitmangel.

Befürworter und Ablehner der Aufsätze halten sich auf der Mittelstufe noch die Waage, die Ablehner erreichen aber auf Oberstufe II mit fünf Sechstel eindeutig die Oberhand, wobei sich keine auffallenden Unterschiede zwischen Knaben und

Mädchen zeigen. Die Ablehner begründen auf Oberstufe I und II ihre Einstellung vorwiegend damit, daß sie nichts zu schreiben wüßten, daß ihnen das Denken zu schwer fiele oder das Aufsatzschreiben allgemein für sie zu schwer sei. Globale Abwertungen ("Quatsch") finden sich vorwiegend bei den Mädchen, die im ganzen die Aufsätze stärker ablehnen als die Knaben. Die Mittelstufe scheut die Aufsätze auch noch der schwierig zu schreibenden Wörter wegen. Insgesamt finden sich ein gutes Drittel Befürworter und schwache zwei Drittel Ablehner.

Wenn auch der größere Teil der Kinder das Aufsatzschreiben lästig findet, so erscheint es doch noch lohnenswert, nach bevorzugten oder besonders unsympathischen Aufsatzthemen zu fragen. Allerdings ist die Antwortenzahl jeweils sehr gering.

Auf der Mittelstufe werden an erwünschten Themen Nikolaus, Christkind, Ferienerlebnisse, Erlebnisse mit Tieren, Fußball u.ä. genannt. Unerwünscht sind Themen über Nikolaus, Teufel, Tiere, und Themen aus Heimatkunde. Konkrete angenehme oder unangenehme Erlebnisse oder Vorstellungen scheinen einerseits die Urteilsbildung zu bestimmen, andererseits mögen solche bereits früher bearbeiteten Themen dem einen zugesagt haben, dem anderen unangenehm gewesen sein und daher die Aussage beeinflußt haben. Nicht anders dürfte es mit der Ablehnung der gemeinsam erarbeiteten Klassenaufsätze stehen. Persönliche Mißerfolge dürften auf dieser Stufe eher eine Rolle spielen als grundsätzliche Einstellungen. Gewisse Schwerpunkte von Bevorzugung oder Abneigung zeichnen sich noch nicht ab, wie dies aber auf Oberstufe I der Fall ist.

Hier schreiben die Kinder noch am liebsten über Tiere, Träume, Familienfeste und sonstige Erlebnisse, während das Ausflugsthema eine eindeutige Absage erfährt. Auch die Themen Film, Ferien, Tod und Gespenster sind bei einigen Kindern unbeliebt. Selbst auf Oberstufe I mögen noch einmalige unangenehme oder angenehme Erfahrungen mit Aufsatzthemen die Stellungnahme beeinflußt haben, andererseits läßt die deutliche Bevorzugung des Tierthemas und die ebenso klare Absage an das Ausflugsthema vermuten, daß sich stabilere Bewertungsgrundlagen aufbauen. Darauf deuten auch einige ähnliche Einstellungen auf Oberstufe II hin. Auch hier ist das Tierthema recht beliebt, steht aber in etwa dem gleichen Ansehen wie das Thema Film. Einige Befürworter finden sich noch für Aufsätze über Ferien und Ausflüge. Abneigungen werden deutlich seltener vorgebracht und gelten hauptsächlich den Themen über Ferien, Ausflüge und aus dem Sachunterricht. Jedenfalls zeigen die verwertbaren Angaben aus den Klassen der Oberstufe, daß trotz der überwiegenden Abneigung gegen schriftsprachliche Darstellungen die Themen aus dem unmittelbaren Erlebnisbereich noch am liebsten bearbeitet werden, daß aber sachliche Berichte (über Ausflüge, aus dem Sachunterricht) bei den Schülern recht geringe Gegenliebe finden.

d) Zusammenfassung

Allgemeine und sprachliche Kontaktverhältnisse

Im ganzen herrscht wohl zu Hause das situationsnotwendige Gespräch vor. Die Hälfte der Kinder hält sich dabei für gute Erzähler, aber nur die wenigsten von ihnen wollen in der Schule gerne Gedichte vortragen. Die Kinder der Oberstufe finden sich gesprächiger. Die Mutter gilt weniger einsilbig als der Vater wenigstens in der Meinung der Knaben. Das Verhalten der Hilfsschulkinder zueinander ist zum mindesten sehr hart. Sie scheinen sich durch Präventivaggression behaupten zu wollen, worauf die häufigen von sich aus unternommenen Ablehnungen gegenüber den erlittenen hinweisen. Erhebliche innere Unsicherheit mag der treibende Hintergrund sein.

Das Verhältnis zum Lehrer scheint vergleichsweise günstiger zu sein, wobei sich allerdings die Mädchen der Zuneigung des Klassenlehrers teilweise recht ungewiß sind. Jedenfalls fühlen sich die Knaben des Wohlwollens ihrer Lehrer relativ sicher.

Beliebtheit von Schulbesuch und Unterrichtsfächern

Im allgemeinen bekunden die Kinder Schulfreudigkeit, wovon nur die Knaben der Oberstufe eine Ausnahme bilden.

An Lieblingsfächern stehen bei den Knaben Sachunterricht, Zeichnen, Handfertigkeit und Turnen im Vordergrund bei entschiedener Ablehnung der Deutschfächer, während die Mädchen Rechnen, Handfertigkeit und Turnen bevorzugen, aber Sachunterricht recht unsympathisch finden. Die Abweichungen zwischen Knaben und Mädchen ab Oberstufe sind also recht beträchtlich. Dabei sind auch die Deutschfächer zu berücksichtigen, die von den Mädchen eher geduldet werden als von den Knaben.

Schriftliche Darstellungen (einschließlich Briefschreiben) verlieren ab Oberstufe an Interesse. Am ehesten lassen sich die Schüler der Oberstufe noch für Erlebnisthemen erwärmen, während sie für sachliche Berichte wenig zu haben sind.

Lesebereitschaft und Leseinteressen

Der größte Teil der Kinder liest zwar zu Hause, aber nur die knappe Hälfte liest oft. Eigene Bücher sind nicht allzu häufig anzutreffen, dagegen finden sich die Bildhefte z.T. stoßweise bei den Kindern. Diese Hefte komischer oder wilder Prägung werden auch am meisten konsumiert, während das Geschichtenbuch nicht so starke Anziehungskraft ausübt. Die Hälfte der Kinder trachtet danach, von der Schule oder von Büchereien Lektüre zu bekommen. Auch Geschwister und Freunde werden um Lesestoff angegangen. Das Zeitunglesen spielt selbst ab Oberstufe eine ziemlich untergeordnete Rolle, wobei der Polizeibericht noch am meisten gefragt ist.

4. Ziele des Sprachunterrichts in der Hilfsschule

Da gerade dem sprachlichen Bereich bei der Lebensbewältigung eine zentrale Aufgabe zufällt und andererseits die beobachtbare sprachliche Fertigkeit bei Hilfsschulkindern überwiegend unentwickelt, in den ersten Schuljahren selbst für die einfachste Verständigung oft nicht gerüstet erscheint, so erkannte man schon frühzeitig die sprachbildnerische Arbeit in der Hilfsschule als besonders vordringlich. Hermann Horrix setzte vor fast vier Jahrzehnten dem Sprachunterricht der Hilfsschule das Ziel, die Angleichung der Sprachfertigkeit des Hilfsschulkindes an die des Volksschulkindes zu erreichen (62/9).

Besieht man sich die Ursachen der Hilfsschulüberweisung vom Schulversagen aus, so stellt man fest, daß übergroße Schwierigkeiten in Deutsch als häufigste Ursache für die Sonderschuleinweisung angegeben wird. Die Durchsicht der Schülerbögen der untersuchten Kinder erbrachte für 136 Kinder auswertbare Unterlagen. Danach versagten vorwiegend in Deutsch 34% (41% Knaben, 25% Mädchen), in Deutsch und Rechnen 28% (35% Knaben, 20% Mädchen), in Deutsch und Sachunterricht 4% (1% Knaben, 6% Mädchen), in Deutsch, Sachunterricht und Rechnen 19% (15% Knaben, 25% Mädchen). Damit ist also bei 85% der Kinder (92% Knaben, 76% Mädchen) das Versagen im Bereich der Deutschfächer in mehr oder weniger ausschließlicher Form Ursache für die Einweisung in die Hilfsschule.

Die erwähnte Zielsetzung für den Deutschunterricht in der Hilfsschule durch Horrix, die allerdings im Wort "Angleichen" einen je nach Auffassung mehr oder minder erheblichen Spielraum läßt, kann bei leistungsbetonter Auslegung für Kind und Lehrer eine schwer belastende Dauersituation auslösen, wenn falscher Ehrgeiz auf ein utopisches Ziel hinlenkt. Selbst dann, wenn die Deutschfächer etwa die Hälfte der Wochenstunden einnehmen würden, wäre kaum eine Angleichung an die Leistung der Volksschüler zu erwarten. Wenn man das Hilfsschulkind in seinen Behinderungen ernst nimmt und ihm ernstlich zu helfen bestrebt ist, so ist bei aller methodisch ausgefeilten Hilfe nicht zu übersehen, daß ein Zuviel an sprachlicher Schulung eine Übersättigung, Abneigung, ja ein Versiegen sprachlicher Eigentätigkeit mit sich bringen kann. Es ist eben auch hier auf Reifungsprozesse Rücksicht zu nehmen, die zwar stimuliert aber nicht erzwungen werden können, ohne daß gegenläufige Tendenzen wie Sperrungen ausgelöst werden. Auch W. Hildebrand ist der Ansicht, "daß eine Angleichung an die Sprache des Volksschulkindes nicht nur unmöglich, sondern auch verfehlt sein wird. Die Sprache muß dem Wesen ihres Trägers gemäß bleiben" (128/305).

Mit Rücksichtnahme auf die abzuwartenden Reifungsschritte ist dem Kind die Sprache zu erschließen, damit es die mit der Sprache gegebenen Möglichkeiten der Bewältigung der Lebensaufgabe weitgehend ausschöpfen kann, die in der Meisterung einer möglichst selbständigen gemeinschafts- und wertverbundenen Le-

bensführung gesehen wird. Dabei bietet die Sprache Orientierung in der Welt und hilft bei der Bewältigung der Erscheinungen und Kräfte der Welt mit. Sie ermöglicht aber auch Verbindung mit den Mitmenschen und mit den geschaffenen Kulturwerten, wodurch Befreiung von mitmenschlicher und geistiger Isolierung erreicht wird. Schließlich vermag die Sprache im Offenbaren transzendenter Wirklichkeit von existentieller Isolierung zu erlösen.

II. Gefüge und Aufbau des Deutschunterrichts in der Hilfsschule

Aus dem Kontakt mit seinen Beziehungspersonen baut sich das Kleinkind hörend und mitteilend die Sprache auf, worauf auch die Schule zu achten hat. Somit heißt es, den Mitteilungsdrang der Kinder ins Spiel treten zu lassen und zu genauer Verfassung von Gemeintem mit dem zutreffenden Wort sowie dessen Einbettung in die grammatisch-syntaktisch adäquate Form anzuhalten. Dabei sind auch die klanglichen und rhythmischen Qualitäten zu heben, die den Inhalt mitverdeutlichen. Die sprechtechnische Ausgestaltung des Kangleibes bzw. die Übereinstimmung mit den Klangnormen der Sprache bildet ebenfalls eine wichtige Voraussetzung, um eine Verständigung zu erreichen. Ein universeller Stammeler wird auch oft dem logopädisch Geschulten anfänglich Verständnisschwierigkeiten bereiten, wenn die Abweichungen zur erwartbaren Lautgestalt zu groß sind. Ähnlich ergeht es uns mit den Dialektabweichungen, wobei oft noch Sinnverschiebungen erschwerend dazukommen können. Je mehr das Wort noch Repräsentant eines Dinges ist, wie wir das beim Kleinkind angetroffen haben, um so mehr wird mit Hilfe des Lautbestandes das Gemeinte zu treffen gesucht.

Weckung des Mitteilungsdranges, Weckung des Bedürfnisses und Pflege der Fähigkeit, Wort und Gemeintes miteinander in Einklang zu bringen, wobei auch die grammatisch-syntaktische Formung ihres Einflusses auf Eindeutigkeit der Aussage willen mit einzubeziehen ist, Erzielung einer möglichst lautgetreuen Aussprache sowie eines vom Inhalt her getragenen Sprechens sind die Hauptanliegen bei der Pflege des gesprochenen Wortes.

Während der zwei Jahre der Einführung in Lesen und Schreiben gelingt allmählich ein vergleichendes Bezugnehmen von Sprech- und Schriftsprache und das gesprochene Wort erfährt durch die schriftliche Fixierungsmöglichkeit eine Durchgestaltung des Lautbestandes und damit eine Verfeinerung der Lautgebung im Sprechen. War das Kind bisher mehr an Wortbilder gewöhnt, so ist nach Abschluß des Schreib-Leselehrgangs die Fähigkeit zu wecken, vom Sprechen her niederzuschreiben. Das übelbeleumundete Schreiben nach Diktat hat hier seinen Platz. Ist hierin im Laufe des dritten Schülerjahrgangs genügend Sicherheit gewonnen, so ist die Mitteilungsbereitschaft auch auf die schriftliche Mitteilungsform zu lenken, wobei sich je nach Gelegenheit auch die Briefform anbietet.

An die Seite der schriftlich fixierten Spontansprache tritt die Pflege mehr sachlicher Berichte, die als Arbeitsergebnisse aus Heimat- und Sachunterricht auch schriftlich festgehalten werden müssen.

Spätestens im letzten Jahr vor der Schulentlassung der Kinder ist die Hilfsschule auch genötigt, den Schriftverkehr des öffentlichen und beruflichen Lebens in seinen allerhäufigsten Formen (Lebenslauf, Gesuche, Formblätter u.a.) im Unterricht unterzubringen. Auch der Bewältigung von außergewöhnlichen Sprechgelegenheiten (beim Berufsberater, Lehrherrn, Arzt, Kaufmann, Polizeibüro u.ä.) ist besonderes Augenmerk zu schenken.

Gerade weil die vielseitigen sprachlichen Erschwernisse beim Hilfsschulkind dazu zwingen, den vielfältigen Schwierigkeiten sei es sprech- und lesetechnischer, rechtschriftlicher, inhaltlicher, grammatisch-syntaktischer, gestaltungsmäßiger Art ständig nachzugehen, liegt die Gefahr, in dieser Einzelarbeit aufzugehen und die Sicht aufs Ganze zu verlieren, recht nahe. Es besteht auch die Gefahr, einzelne Gebiete zu bevorzugen und andere Aufgaben zu übersehen. Ein übertriebener Sprechbetrieb kann die Mitteilungsbereitschaft übergehen, bevorzugtes Wecken der Mitteilungsbereitschaft würde aber die sprechtechnischen Mängel sowie den sprachlich-inhaltlichen wie sprachformerischen Wildwuchs nicht beheben helfen. Begriffsgewinnung ohne Berücksichtigung des bisherigen Erlebnisschatzes würde abstumpfen und zu Leerlauf führen. Ein Schwelgen in Erlebniswiedergaben würde ein gedankenloses Schwätzen großzüchten. Ein völliges Übergehen des schriftlichen Ausdrucks auf der Mittelstufe unter dem Eindruck der rechtschriftlichen Schwierigkeiten widerspräche ebenso der Forderung einer sachgerechten Abstimmung der Einzelaufgaben, wie ein Drängen zur schriftsprachlichen Darstellung ohne Berücksichtigung der rechtschriftlichen Fertigkeiten. Außerdem würde man durch das Hinausschieben der schriftsprachlichen Darstellung auf der Mittelstufe eine günstige Stütze für die Bewußtmachung und Angewöhnung sprachlicher Gepflogenheiten, angefangen von sprechtechnischen Erfordernissen bis zu sprachgestalterischen Absichten etwa nur in der Wahl von Einzelausdrücken, ungenutzt beiseite liegen lassen. In diesem Zusammenhang verdient R. Egenbergers Feststellung volle Beachtung: "Ist der Weg fürs Schreiben frei, dann unterstützt das Schreiben die Spracherlernung." (38/281).

Erst in der Beziehung der Einzelaufgaben zum übergreifenden Auftrag, die Sprache in ihrer Breite und Tiefe dem Hilfsschulkind zugänglich zu machen, um es zur angemessenen Teilhabe am Leben und den Werten der Sprache seiner Sprachgemeinschaft zu befähigen, gelingt die wechselseitige Abstimmung der Einzelaspekte der Sprachbildungsarbeit.

Die Einzelaufgaben stellen in der angeführten Reihenfolge eine gewisse Stufung der Vordringlichkeit der sprachbildnerischen Absichten dar, wobei damit

allerdings nur grobe Akzente gesetzt werden sollen. Es ist auch keine Vollständigkeit der Arbeitsschritte gegeben, als z.B. Pflege des Schriftbildes nicht in Erscheinung tritt und andere Gebiete wie Förderung der Motorik, grammatisch-syntaktische Schulung nicht eigens genannt werden. Aber die Pflege der Handschrift steht relativ abseits vom sprachbildnerischen Bereich, so daß sie deshalb hier unbehandelt bleiben mag. Was die Anregung der Motorik betrifft, so soll im Rahmen der Ausführungen über die Sprecherziehung darauf eingegangen werden, während von der sprachformerischen Arbeit unter dem Abschnitt "Sprachgestaltungsunterricht" die Rede sein soll und sie dadurch in einen etwas weiteren Zusammenhang gestellt wird.

1. Weckung von Sprechfreude und Mitteilungsbereitschaft

Die Sprache macht einerseits die Umwelt überschaubar und durchsichtig, andererseits läßt sie die Menschen zueinander in Gedankenaustausch treten über die Umwelt, über Erlebtes und Erhofftes, wobei der Gesprächspartner hörend und mitredend Zeuge und Mitgestalter des innerlich Bewegenden seines Gegenüber wird.

Das schulpflichtige Kind hat noch nicht das Bedürfnis nach einem Wechselgespräch. Es will noch vorwiegend Wissen und Erlebnisse entäußern oder durch Hinweise die Beziehungsperson zu einem gewünschten Verhalten veranlassen. Aber auch das geschieht nicht schon in den ersten Tagen des Schulbesuchs in vollem Ausmaß. Das Kind bringt Persönliches erst vor, nachdem es Zutrauen gefaßt hat. Diese Brücke zu neuen Beziehungspersonen schlägt das Hilfsschulkind nur recht schwer, wobei dies durch Identifizierung der neuen Beziehungsperson mit bisherigen Personen, mit denen es zum Teil schon recht unangenehme Erfahrungen machen mußte, nicht unwesentlich erschwert sein dürfte. Allein die im Gefolge von Schulschwierigkeiten seitens Eltern, Lehrern, Klassenkameraden und oft auch seitens der Nachbarschaft erfahrenen Ablehnungen blockieren vielfach jede Anbahnung einer neuen Beziehung. Bei anderen Kindern wirkt sich der weniger entwickelte Kontaktbereich, soweit er an eine geistig-seelische Entwicklungsverzögerung gebunden ist, ebenfalls erschwerend in der Kontaktstiftung aus. Bedenken wir noch, daß den Kindern die Überweisung an die Hilfsschule entsprechend dem gebräuchlichen Verhalten besonders durch die Eltern als Schande und Strafe hingestellt wird, so läßt sich ermessen, mit welchen Widerständen für den Hilfsschullehrer die Anknüpfung von persönlichen Beziehungen mit diesen Kindern belastet ist. H. Flögel¹, der die Sozialität des Hilfsschulkindes eingehend untersucht hat, stellt eine recht beträchtliche Schädigung der Sozialität des Hilfsschulkindes fest, von der die Mädchen stärker betroffen sind als die Knaben (42/453 ff.).

Bevor notwendig erscheinende Korrekturen an der Sprache des Hilfsschulkindes vorgenommen werden können, muß demnach die erste Sorge des Hilfsschullehrers

sein, den Kindern mitteilungswürdig zu werden. Über seine Person und durch seine besondere Fähigkeit, die Unterrichtsgegenstände zu vermenschlichen und sie dadurch "ansprechend" zu gestalten, erschließt sich dem Hilfsschulkind auch der Zugang zu den Dingen und Vorgängen der Umwelt. Dann erst bietet die Umwelt Veranlassung zur Äußerung. Mehr und mehr fühlt das Kind auch, daß nicht bloß sein Lehrer Mithörer seiner Berichte ist, sondern entnimmt der Zustimmung oder Verwerfung seitens der Mitschüler auch deren Anteilnahme; wobei der Hilfsschullehrer mitteilungshemmende Reaktionen durch die Klasse abfangen wird.

Neben der Erschließung des Mitteilungsbedürfnisses der Kinder läuft die Weckung der Freude am Sprechen nebenher bzw. geht ihr sogar voraus, da viele Kinder erst durch Sprechspiele Mut zum Sprachgebrauch überhaupt bekommen. In Reimen, Gedichten und Liedchen, wobei die gesamte Motorik ins Spiel tritt, ist über die Freude an der Bewegung die Lust am Sprechen zu wecken. Das Sprechen und Bewegen in Gruppen verstärkt dieses Gesamterlebnis. Zeitweise läßt sich die Bindung an die Gesamtmotorik absetzen, wodurch sprachlicher Rhythmus und Sprechmotorik stärker zur Geltung kommen. Gerade die Sprechscheu der Kinder, das vielfältige Zurückhalten im Mitteilen legt zu Beginn des ersten Schuljahres gruppenweises Sprechen nahe, wozu sich Spielreime u.ä. anbieten. Abgesehen von diesen situativen Erfordernissen verdient das psychogenetisch ältere Ausdrücken und Kundgeben vor dem Mitteilen einen stärkeren Akzent, was in der Form des Sprechspiels geschieht. Daß sich die Erfahrung mit Zwei- bis Dreijährigen, die ihr Sprechen an ihr Beobachten und Tun anknüpfen, auf die Schulsituation der Schulanfänger praktisch übertragen läßt, indem man sie zum Mitsprechen beim Spiel anregt, erscheint unwahrscheinlich. Zweifellos aber dürfte das Rollenspiel auch bei den Schulanfängern der Hilfsschule zurecht bestehen und gerade geeignet sein, um Erfahrungen im Umweltkreis zu sammeln und diese auch sprachlich zu fixieren, wenn dies auch monologisch geschieht. Die Situation in der Klassengemeinschaft ergibt durch das unwillkürliche Anteilnehmen der Kinder eine Umweltadressierung des Gesprächs.

Affektgetränkte Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder halten den Mitteilungsdrang jedenfalls für die Unter- und Mittelstufe wach. Man wird in das Erzählen der Kinder anfangs weniger hineinkorrigieren, falls nicht gedankliche Unklarheiten zu beseitigen sind. Ein erzählfreudiges Kind wird man allmählich mit mehr Korrekturen belasten können als ein einsilbiges. Bei aller Rücksichtnahme auf die vielfach unentwickelte oder verschüttete Mitteilungsbereitschaft der Kinder darf der Lehrer nicht müde werden, immer wieder zum "schönen" Erzählen anzusporren. Das Kind muß aus der egozentrischen Kundgabe herausgeholt werden und es muß ihm in der Situation des Erzählens zur Verpflichtung werden, sich an alle Mithörer zu wenden und damit auch allen verständlich sein zu wollen. Von außen her wird die Gewöhnung an diese Einstellung erleichtert, wenn das Kind allmählich vom Lehrer weg zur Klasse Front zu machen angehalten wird, wenn auch mit dieser äußeren Situationslenkung für eine innere Umstellung auf das Erzählen nicht

schon alles gewonnen ist. Die übrigen Kinder sind jeweils anzuhalten, auf die Berichte ihrer Kameraden hinzuhören und ihre Mitteilungen zurückzustellen, bis sie mit ihrem eigenen Bericht an die Reihe kommen. Wenn das angezogene Thema eigene Erfahrungen anspricht, zeigt sich häufig ein spontanes, kurzschlußartiges Dazwischenrufen, das es abzubauen gilt, gerade weil der Zwischenrufer nur auf die Tatsache ähnlicher eigener Erlebnisse hinweisen will, ohne zunächst eine Verpflichtung zu detaillierter sprachlicher Darstellung zu empfinden.

Schon die Untersuchungen (Erzählen) zeigten, daß ein erheblicher Anteil von Kindern zu keiner Äußerung kommt, auch wenn man glaubt, daß nachhaltige Eindrücke eingewirkt haben dürften. Nicht immer dürfte die Dumpfheit eines ungestalteten Erlebens daran schuld sein. Die gemüthafte Verbundenheit mit der Umgebung ist auf der Unterstufe, wo noch vorwiegend grob-schematische Umweltdarstellungen vorwiegen, noch nicht zu erwarten und auf der Mittelstufe nur in Einzelfällen anzutreffen. Um mit der Umwelt in gemüthafte Kontakt zu kommen, muß das Erlebnis des Ausgeliefertseins, die Verkettung an Ängste und Befürchtungen gelöst werden, damit das Kind frei wird, zu unbeschwerter neuer Stellungnahme zur Umwelt, wobei es über gemüthafte Bindung zu selbstsicherer und aufgeschlossener Umwelteinstellung gelangt. Hierzu kann der Anschauungsunterricht, soweit er wirklich an die Umgebung heranführt und soweit er die Umgebung von angstbehafteten Vorstellungen zu entschärfen geneigt ist, positive Zuwendung zur Welt aufbauen helfen.

Auf der Oberstufe tritt spontanes Erzählen - jedenfalls in der Unterrichtssituation - besonders bei den Mädchen zurück. Im Gefolge der seelischen Reifungerscheinungen macht die Naivität einer Akzentuierung des Intimbereichs Platz, gegen dessen Preisgabe die Mädchen mit Sperrung reagieren. Jede Lehrperson wird mit diesem wachsenden Abstand zu sich seitens der Mädchen rechnen müssen. Sachliche Stoffe, die aber trotzdem dem mehr bevorzugten häuslichen Interessenkreis entstammen, bieten jetzt Ausgangspunkt für mündliche Berichte. Das mehr Erlebnishafte wagt sich eher noch bei der schriftlichen Darstellung hervor, wenn kein unmittelbares Gegenüber wie beim mündlichen Bericht gegeben ist.

Zu einer Gedankenverflechtung in der Form einer Diskussion kommt es in der Hilfsschule recht selten. Entweder erreicht man nur ein unverbundenes Nebeneinanderstellen mehrerer Gedanken zu einer Frage oder kritische Anmerkungen zu Teilaspekten. Es fehlt neben Detailkenntnissen auch an Überschauungsfähigkeit und damit an der Fähigkeit, verschiedene Ansichten gegeneinander abzuwägen, wie es auch in den Berichten (am stärksten in den mündlichen Berichten) zum Ausdruck kommt. Es ist aber schon ein Gewinn, wenn auch nur unwesentlich erscheinende Korrekturen vorgebracht werden.

2. Sprecherziehung

Im letzten Abschnitt war schon von der Weckung des Sprechantriebs über die

Mitteilung in der Situation der Klassengemeinschaft die Rede, die zum Teil im Laufe der Unterstufe betrieben werden kann. So wird zunächst die Funktionslust am Sprechen durch Koppelung mit starken motorischen Ausdrucksmöglichkeiten und durch die Hereinnahme des Rollenspiels angebahnt. Das Rollenspiel ist dabei geeignet, die Umweltzuwendung anzubahnen. Selbstverständlich gehören auch diese Maßnahmen zur Sprecherziehung. Aber in der Hilfsschularbeit denkt man aufgrund der Sprechbehinderung in erster Linie an die Bereinigung der sprechtechnischen Schwierigkeiten wie des Stammelns sowie an die Beseitigung der Behinderungen in der Satzgestaltung (Agrammatismus), die Hauptsymptome der "verzögerten Sprachentwicklung" (O. Lettmayer), wozu auch die Sprechschwierigkeiten bei Konsonantenhäufungen kommen. Daneben ist die Aussprache noch derart dialektgebunden, daß bei diesem Gemisch von Sprechbehinderung und Dialektfärbung mitunter eine kaum verständliche Sprache gegeben ist. So ist es berechtigt, diese sprechtechnische Seite der Sprecherziehung gesondert herauszustellen.

Eigene Hörübungen sind auf der Unterstufe unbedingt nötig. Es handelt sich vielfach darum, die unkonturierten Klangbildmuster umzuprägen und sie durch differenziertere zu ersetzen, Übungen, die nicht von heute auf morgen Erfolg bringen. Erst über differenziertere Klangbilder gelingt ein artikulierteres Sprechen. Dabei ist auch die Sprechmuskulatur, die bei vielen Kindern recht spannungslos ist, zu formen. Das Herausholen von geläufigen Lauten aus der Umgebung (krähen, bellen, surren, zischen u.a.) ergibt beliebte Nachahmungsübungen, die unschwer ins Rollenspiel hineingenommen werden können. Mimik und Gestik finden beim Rollenspiel ihre natürliche Betätigungsmöglichkeit. Beim Erarbeiten der Begriffe aus dem Anschauungsunterricht ist, wo sich das ermöglichen läßt, die Sinnstütze vom Lautlichen her auszunützen (z.B. brummen, summen, blitzen, flitzen u.ä.), um über das Inhaltliche ein ausdruckshaftes Sprechen zu erreichen und damit der monotonen Sprache des Hilfsschulkindes entgegenzuwirken. Auch indirekte Übungen der Sprechmuskulatur (Blasen mit der Blechtrompete, auf der Mundharmonika, Wegblasen von Flaumfedern oder Watte) werden von den Kindern gerne aufgenommen. Überhaupt sind beim gesamten Sprachunterricht starke Reize zu bieten, um das Sprechen, das Sprachgestalten und die übrigen sprachlichen Betätigungen anziehend zu gestalten. Das Abtasten der Mund- und Lippenstellung hilft zusammen mit der Kontrolle am Spiegel mit, die Sprechmuskulatur auf bestimmte Einstellungen festzulegen und profiliertere Sprechbewegungen zunächst am Einzellaut zu erreichen.

Das Rollenspiel, bei dem neben Einzelwörtern mit Satzcharakter (z.B. Obacht! - Komm her! - Hilfe!) auch der ganze Satz auftritt, baut am besten auf eine bekannte und interessierende Sprechsituation (z.B. beim Schaffner) auf, die sachlich im vorausgegangenen Unterricht bereits geklärt ist. Daraus ergeben sich Fragen, Antworten, Bitten, Befehle u. dgl., die im Zweierrollenspiel von Lehrer

und Schüler (mit wechselnden Rollen) bewältigt werden können. In dieser Situation vertragen die Kinder allerhand Korrekturen und Ermunterungen zu sauberem Sprechen. Hauptsache ist den Kindern, daß sie mitspielen dürfen. Um möglichst viele Schüler wenigstens nacheinander am Spiel teilhaben zu lassen, wird gelegentlich eine ganze Gruppe die Rolle einer Person übernehmen, nachdem in Einzelspielen der Inhalt bereits festgelegt ist. Gerade der Wechsel von Frage und Antwort erbringt eine Änderung der Betonungsstruktur des ganzen Satzes, auf die in der Hilfsschule der klangleeren Sprechweise der Kinder wegen besonderer Wert zu legen ist. Auch die Sprachpsychologie hebt am Satz nicht bloß Inhalt und sprachliche Form, sondern auch die Melodie hervor, wenn M.J. Hillebrand darauf hinweist, "daß der Satz als ein komplexes Gebilde nach Sinn, Sprachgestalt (Wortwahl und Satzbau) und Betonungsstruktur betrachtet werden muß -" (59/78). Die Satzmelodie trägt sowohl zur inhaltlichen Verdeutlichung bei, wie sie auch die Sprachgestalt tragen hilft. Gerade in der Unterstufe und weitgehend auch auf der Mittelstufe ist mit bewußter Sprachgestaltung noch nichts auszurichten. Aus der zwingenden Sprechlage heraus lassen sich aber die verschiedensten Satzbaumuster angewöhnen (Frage-, Feststellungs-, Befehlssätze). Es ist allerdings aufgrund des geringen Überblicks über das Satzganze allgemein damit zu rechnen, daß die Wortfolge durch das Affektdenken gelenkt ist, daß also bevorzugte Gedanken an den Satzanfang gestellt werden und weniger affektbesetzte Inhalte später auftreten. Aber das braucht uns auf der Unterstufe noch kaum zu stören, da es hier noch schwerwiegendere sprachliche Aufgaben zu lösen gilt.

Es ist ein sehr vereinfachtes Denken, das als Erbe grammatisch-logischer Sprachbetrachtung vergangener Jahrzehnte noch nachwirkt, daß der Unterschied zwischen Wort und Satz in der logisch-geordneten Summierung von Wörtern besteht. Auch wir empfehlen, bei speziellen Sprechübungen eine Isolierung der Schwierigkeiten, in dem vom Wort und z.T. vom Laut ausgegangen wird. Indem der Laut oder das Wort als Ausruf oder als Einwortsatz (Halt!) in eine Sprechsituation eingekleidet wird, ergibt sich aber auch ein echtes Sprechen, wobei auch das Ausdruckshaltige einfließt und dadurch die Sprache von Anfang an nicht tot bleibt, sondern verlebendigt wird. Die Ausweitung zum Satz ergibt sich gerade aus der Situation des Wechselgesprächs, also durch dialogische Sprachbetätigung, da hier zur Verständigung mit Einwortsätzen - jedenfalls während einer längeren Unterhaltung - nicht auszukommen ist. Es ist also keine bloße Aneinanderreihung von Wörtern vorzunehmen, sondern der Satz fließt aus der besonderen Sprechsituation heraus. Daß die Sprache des Hilfsschulkindes derart monoton ist, mag nicht zuletzt auch aus dem Kleben am überkommenen grammatisch-logischen Sprachbetrieb liegen. Man hielt nur unter dieser Sicht eine Isolierung der Schwierigkeiten und ein Aufbauen vom Leichten zum Schweren für möglich. Daß aber die Sprachpsychologie selbst eine innere Aufbaureihe vom Ausruf (Einzellaut), zum Anruf (Wort), zur Mitteilung (Satz) schon seit Jahrzehnten ermöglicht, wurde bisher völlig übersehen.

In der Unter- und Mittelstufe der Hilfsschule genügt es nicht, Sprecherziehung als Unterrichtsprinzip durchzuführen. Gerade die Häufung der Sprachgebrechen auf der Unter- und Mittelstufe macht eine Gruppen- oder Einzelbetreuung unbedingt erforderlich. Voraussetzung ist, daß der Hilfsschullehrer hinreichend für Sprachheilunterricht ausgebildet ist. Sind mehrere Hilfsschulen am Ort, so ließe sich diese Arbeit auch einem hauptamtlichen Sprachheillehrer übertragen, dem in jedem Fall die Behandlung der stotternden Kinder zufällt.

3. Inhaltliche Klärung

Den Sprechübungen geht speziell im Anschauungs-, Heimatkunde- oder Sachunterricht, darüber hinaus natürlich in jedem Unterricht die Begriffsklärung voraus. Die Aufsatzanalyse zeigte recht deutlich, daß bis in die Oberstufe hinein den Wörtern vielfach ein nichtangemessener Inhalt unterschoben wird. Einerseits fallen unscharfe Abgrenzungen und zu geringe Spezifizierungen auf (gehen, tun, machen u.a.), andererseits finden sich unzutreffende Konkretisierungen der Begriffswörter (z.B. Bescherung schenken). Durch eine kritiklose und unbekümmerte Übernahme von Wörtern und Ausdrücken (z.B. wird gern das Ablaufenlassen eines Films als "Filmdrehen" benannt) schleppen die Kinder, worauf besonders R. Egenberger aufmerksam macht, diese Irrtümer jahrelang mit sich herum (38/178). Gerade bei bildhaften Ausdrücken (z.B. Der Edelstein blitzt) straucheln die Kinder. Ähnlich klingende Wörter (Teufel - Täufer, Hölle - Höhle), verleiten zu Verwechslungen. Es ist nicht zu übersehen, daß auch das Hilfsschulkind die Tendenz verfolgt, unbekannten Ausdrücken einen Sinn unterzulegen, aber meist einen recht konkreten. Umso mehr aber müssen die Kinder angehalten werden, bei auftretenden inhaltlichen Unklarheiten Fragen zu stellen, um so mehr sind die Kinder zu Beginn einer Sacheinheit zu befragen, was sie schon darüber wissen, damit schiefe Vorstellungen beseitigt werden können, um so mehr wird sich schließlich der Lehrer bezüglich Wortwahl auf die Kinder einstellen müssen. Er wird sich durch Stichproben auch in Form von Niederschriften über die Erfassung eines Wortes oder einer Sacheinheit vergewissern.

Zur Art der inhaltlichen Klärung sei der Hinweis gegeben, daß, je jünger die Kinder sind und je behinderter deren Intelligenzentwicklung ist, soweit möglich das Hantieren mit den Dingen und das Formen der Dinge zu wählen ist, daß also die praktische Auseinandersetzung, das Aufgreifen des praktischen Zwecks der Dinge eher klärend wirkt als die mehr passive Aufnahme durch die Sinne. An die Betätigung muß sich natürlich die sprachliche Fixierung der Tätigkeiten anschließen. Manchmal ist eine dramatische Darstellung am Platze. Was sich dieser "Nahbehandlung" entzieht, ist trotz sinnlicher Erfassung etwa auf einem Unterrichtsgang später auch noch in der Klasse bildhaft zu rekonstruieren, wobei das Wort die Statik des Bildes in die Dramatik eines Ablaufs zu verwandeln hat, was auch für Schaubilder, für graphische Darstellungen und für Modelle gilt. Daß auch das Wort bei Hilfsschulkindern selbst dort, wo das Bild nicht mehr hinreicht, noch klare

Eindrücke aufbauen kann, glauben wir, wenn wir Kostproben von A. G ü r t l e r, dem Meister hilfsschulgemäßer Erklärungskunst, lesen (Vgl. 78/201 ff. und 80/398 ff.).

Im Eifer des Erklärens wird häufig zum Schluß der Bemühungen die Synthese zwischen Inhalt und Klangbild übersehen. Am ehesten wird noch das Schriftbild mit einbezogen. Unsere Sprache hat sich zwar schon weitgehend von den lautmalenden Urwörtern entfernt, weist aber in einer Reihe von Beispielen noch die Tendenz der Sachkonturierung im Lautbild auf (Säuseln, brummen, blitzen u.ä.). J. W i t t m a n n spricht davon, daß in die Lautstruktur "eine physiognomisch erfaßte Strukturiertheit der Sache eingegangen ist", wodurch das einzelne Wort mehr ist als eine willkürliche Bezeichnung (126/333). Damit läßt sich vom Inhalt her der Laut beleben und umgekehrt vom Laut her der Inhalt stützen, wobei eine angemessene klangliche Darstellung im gesprochenen Wort diese Verknüpfung von Klangbild und Inhalt vollzieht.

4. Der Leselehrgang

Durch das Geschriebene haben wir Zugang zu Erfahrungen und Gedanken vieler Generationen, und es verbindet uns mit den Vorgängen und deren Ausdeutungen um uns herum sowie den Fragestellungen und Ergebnissen der modernen Lebensbewältigung und -führung. Der Besitz der Lesefertigkeit gehört zum notwendigen Bestandteil gegenwärtiger Lebensführung, um Freude zu schöpfen, Nutzen zu ziehen, sich zu formen oder zu erbauen. Bei allem geht es darum, aus den Schriftzeichen einen Sinn zu entnehmen.

Die psychologischen Voraussetzungen des Lesenlernens liegen darin, daß die Sprache aus ihrem selbstverständlichen Gebrauch herausgehoben wird und den "Charakter eines verselbständigten Gegenstandes" (M.J. H i l l e b r a n d) erhält, daß die Aufgliederung der Wörter in ihrem akustischen und optischen Zeichenbestand gelingt, daß die Entsprechung von Schrift- und Lautbild erfaßt wird und daß genügend Symbolverständnis vorhanden ist, damit die Entsprechung von optischem Sprachzeichen und dem Bezeichnetem erkannt wird.

Weder die objektivierende Einstellung zur Sprache noch die analysierende Einstellung dem Lautbestand gegenüber gelingen nach dem Urteil von M.J. H i l l e b r a n d dem durchschnittlichen Sechsjährigen schon hinreichend (59/96 f.), weshalb das sprachliche Spielgut (Verse, Spielliedchen usw.) unterstützend eingreifen muß, aber auch das Rhythmische der Sprache im Erstunterricht zu pflegen ist (59/98 f.). Der geringen sprachlichen Aufgliederungsfähigkeit des Kindes kommt ein Erstleseunterricht entgegen, der dem Kind eine ganzheitliche Erfassung der Sprache gestattet, wodurch auch ein sinnerfülltes Lesen von Anfang an ermöglicht wird.

Hat sich das ganzheitliche Leselernprinzip in der Volksschule schon weitgehend durchgesetzt, so wird für die Hilfsschule verschiedentlich noch am synthetischen Lernweg festgehalten, wobei als Hauptargument die geringe Fähigkeit, ausgedehntere optische Gestalten überschauen zu können, angeführt wird. Gerade wenn wir an die Schwächsten unserer etwa achtjährigen Schulanfänger (etwa mit IQ = 50 und darunter) in ihrer agrammatischen und stammelnden Sprache, ihrer noch kitzelnden Schrift, die noch keinerlei Darstellungsabsicht verrät, ihrer Unruhe und Verspieltheit denken, dann läßt sich nur mit Einzellaute und einzelnen Schriftzeichen arbeiten, wenn man diesen Kindern das Lesenlernen beizubringen hat. Dabei sind diese Kinder auf Jahre hinaus noch nicht lesereif und trotzdem beginnt die Hilfsschule an ihnen Leseversuche, tötet eigentlich durch jahrelanges Quälen mit dem Leselernprozeß jedes spätere Leseinteresse oder betreibt Leseunterricht bei Kindern, für die das Lesen im späteren Leben (entsprechend ihrer schweren Behinderung) kaum zu existentieller Lebenshilfe wird. Die Wiener Spezialschulen wagen es hier, für die schwer entwicklungsgehemmten Kinder einen neuen Weg zu gehen, indem sie das herkömmliche Klassensystem mit stofflichem Einteilungsprinzip fallen lassen und entwicklungspsychologische Gesichtspunkte in den Vordergrund stellen. "Wir unterscheiden vier Abschnitte in der möglichen Entfaltung des schwer entwicklungsgeschädigten Kindes: annähernde Spielreife, annähernde Schulreife, annähernde Arbeitsreife, annähernde Einsatzreife." (117/28). Man versucht also, diese Kinder zunächst spielreif zu machen, bevor man sie der Schulreife entgegenführen will, um dann erst mit der Unterrichtung in den Kulturtechniken zu beginnen. In der Hilfsschule wird bei diesen Kindern mit der Einführung in die Kulturtechniken begonnen. Erfahrungsgemäß lernen diese Kinder pro Jahr einige Laute "lesen" und "schreiben", womit man sich zufrieden gibt. Mit Rücksicht auf diese imbezillen Kinder, bei denen man die Schwierigkeiten nicht genug isolieren kann, erscheint der synthetische Leselernweg als der geeignetste. Somit wird mit Rücksicht auf diese imbezillen Kinder die synthetische Methode zur bestmöglichen Leselernmethode der Hilfsschule überhaupt erklärt. Dieses Dilemma der Verquickung von Methode und Behinderungsgrad der Schüler hat P. Ranschburg in seinem Referat "Beschränktheit, geistige Rückständigkeit und pathologische Debität in ihren Beziehungen zur Heilpädagogik" bereits auf dem vierten Kongreß für Heilpädagogik (1928) angesprochen und hat davor gewarnt, Imbezille in die Hilfsschule aufzunehmen, da sich sonst über Methodik und Didaktik, über die Struktur der Hilfsschule, über ihre Lehrziele u.a. nicht ernstlich diskutieren läßt (80/148). Auch als heilpädagogisch deklarierte Methode wird das synthetische Lesenlernen den Vorwurf einstecken müssen, daß es eine eigentliche Sinnentnahme nicht begünstigt, sondern die Kinder auf eine "technische Lesehaltung" (M.J. Hillebrand) festlegt mit all den bekannten ungünstigen Auswirkungen wie monotones Leiern und Mangel an Lese Freude. Wenn damit auch für die Hilfsschule ein ganzheitlicher Leselehrgang befürwortet wird,

so ist damit noch kein wunderwirkendes Allheilmittel gegen die auftretenden Lesebehinderungen gegeben. Es müssen vielmehr die Einseitigkeiten und Gefahren der Ganzwortmethode markiert und überwunden werden. Unterschiede zwischen Begabten und Unbegabten treten beim Lernen von Ganzwörtern noch kaum auf. Mit Recht weist H. Kirchhoff darauf hin, daß sich auch die schwächer begabten Kinder fast die gleiche Anzahl Ganzwörter merken wie die gut begabten und er fährt dann fort: "Wenn die Hilfsschulpädagogik immer mehr zur Ganzwortlesemethode übergeht, so liegt hierin die innere Berechtigung für diesen Schritt." (72/20). Die Schwierigkeiten treten erst mit dem Herauslösen der Buchstaben bzw. Laute aus dem Wort auf. Diese Stufe der optischen und akustischen Analyse darf nicht zu früh einsetzen und muß außerdem breiten Raum lassen, damit das Herauslesen und -hören der Laute ausgiebig geübt werden kann. Erst etwa im zweiten Schuljahr dürfte dann in der Hilfsschule mit der Synthese begonnen werden.

Damit braucht das in der Hilfsschule weit verbreitete "Fingerlesen" (nach F.J. Koch) durchaus nicht abgeschoben zu werden, sondern behält als Stütze für das Zuordnen von Buchstabe und Laut seinen alten Platz, erhält aber als Hilfsmittel bei der Wortanalyse neue Bedeutung. Gerade die Analyse war bisher die rissigste Stelle innerhalb des Methodengebäudes der Ganzwortmethode. Unter Verwendung der Lautgebärden beim Wortabbau wird nun die Flüchtigkeit des Lautes durch das konkrete Handzeichen überwunden und zugleich das ausgegliederte Schriftzeichen deutlich fixiert. Ist eine Reihe von ziemlich lautgetreu sprechbaren Wörtern aufgegliedert worden (z.B. Hans, Hose, Tag, Hand, Hund u.ä.), so ist zu erwarten, daß sich allmählich immer mehr Kinder nicht mehr mit der Analyse der Wörter begnügen, sondern neu auftretende Wörter, deren Bedeutung im Anschauungsunterricht hinlänglich geklärt ist, selbst zusammenzusetzen versuchen. Dabei ließe sich klären, wie lange die Kinder noch die Lautgebärden als Laut- und Schriftzeichenstütze verwenden, bzw. welche Lautgebärden am ehesten überflüssig werden, oder wann die Kinder die Lautgebärden als Lesehilfsmittel völlig abstoßen. Obwohl heute eine allgemeine Methodenmüdigkeit zu verzeichnen ist, scheint mir gerade für die Hilfsschule angesichts der bisher sehr unzureichend gestützten Wortanalyse innerhalb der sog. Ganzwortmethode und der Erschwerung der Synthese durch die Isolierung von Laut und Buchstabe beim synthetischen Leseaufbau diese vorgeschlagene Erweiterung der Ganzwortmethode mit einer Leihgabe, die bisher nur beim synthetischen Leselehrgang verwendet wurde und hier als sinnvoll erschien, diskussionsreif zu sein.

Auch nach überwundenem Leselernstadium müssen die Lesestücke eine besondere Gestaltung aufweisen. Wie P. Dohrmann darauf hinweist, muß ein Lesestück allmählich in steigender Deutlichkeit in die inhaltliche Situation (auch durch Bilder) einführen, so daß für das Aufsteigen geeigneter Vermutungen durch Sinnstützen aus dem vorausgegangenen Inhalt ausreichende Anregungen zur Ver-

fügung stehen (31/83 ff.) Ein gedankliches Hin- und Herspringen, so spannungsreich der Inhalt dadurch auch erscheinen mag, eignet sich somit nicht als Lese-stoff für diese Übergangszeit nach dem Leselernprozeß. Ebenso wichtig bleibt aber, daß der Leseunterricht einige Monate später einsetzt, damit genügend Zeit für die Sprecherziehung bleibt, um teils die Mitteilungsbereitschaft anzubahnen, teils durch "Sprachspiele" über Melodie und Rhythmus die Aufmerksamkeit auf das Eigenleben der Sprache zu lenken und schließlich die Sprechfertigkeit zu verbessern. In dieser Zeit kann auch ein schreibmotorischer Vorkurs eingeschaltet werden, der die optische Formauffassung und -darstellung schärft. Mit Abschluß des Leselernprozesses tritt das Kind in die abstraktere Welt ein, worauf R. Egenberger besonders hinweist; "Die Behinderten sind damit in ihrem Sprachgebrauch nicht mehr von der unmittelbaren Anschaulichkeit abhängig" (38/199). Allerdings muß, das sei hinzugefügt, bei diesem Lesen wirkliche Sinnentnahme stattfinden. Ein mechanisches Lesen kann diese Enthebung des Sprachlichen vom unmittelbaren Sinneseindruck natürlich nicht bewirken.

5. Der Schreiblehrgang

Oben fiel schon die Bemerkung, daß die Schwächsten bei Hilfsschuleintritt oft noch im Kritzelstadium stecken, auf das nun das Schreibenlernen aufgesetzt werden soll. Man behilft sich dabei (in der Praxis) z.T. mit Führen der Hand, um so das Kind auf die ersten Buchstabenformen festzulegen. R. Egenberger berichtet von 40% der Kinder auf der Kritzelstufe, 35% mit wenig genügendem Form-sinn und 25% ohne Auffälligkeit (38/348). Wenn sich noch nicht einmal das Raumschema und die Unvertauschbarkeit von oben und unten, von rechts und links ausgeprägt hat, wenn dazu motorische Behinderungen ein feingliedriges Formen der Schriftzeichen noch nicht zulassen, dürfte doch das Naheliegende sein, zunächst durch Zeichnen, Formenlegen und Formen die Entwicklung der Formauffassung und -darstellung zu aktivieren und damit der Bewegungsarmut durch Pflege der Großbewegung mit Übergang zur angemessenen Kleinbewegung entgegenzuwirken.

Erst nach Aufschließung der optischen Erfassung und nach dem Übergang vom Kritzeln zur einfachsten Schemadarstellung, wobei auch die Schreibmotorik entsprechende Geübtheit erhalten haben muß, ist der Augenblick für die ersten Schreibversuche gekommen. Dabei wird es kaum zweckmäßig sein, sich in der Wahl der Größe der Buchstabenformen an die genormten Zeilenabstände der Tafeln oder Hefte halten zu wollen.

Bei der Entscheidung über die Wahl der Anfangsschrift ist zunächst an die optische Erfassbarkeit und Einprägsamkeit, sowie an die motorische Gestaltbarkeit der Schriftzeichen für das Kind zu denken. Vergleichen wir hier Lateinschrift und Gemischtantiqua, so fällt die Wahl auf die Gemischtantiqua aufgrund ihrer abge-

setzten und besser überschaubaren Einzelformen. Allerdings ist eine Überführung in die Lateinschrift notwendig, die bei sofortiger Darbietung der Lateinschrift vermieden würde. M.J. Hillebrand macht zugunsten der lateinischen Kursivschrift als Anfangsschrift geltend, daß im Interesse der Einübung der Rechtschreibung eine bleibende Schriftform nötig sei, m.a.W. ein Wechsel von Antiqua auf Kursivschrift vermieden werden sollte (59/107). Ich glaube aber, daß man Lateinschrift als Erstschrift für Hilfsschulkinder nur dann befürworten kann, wenn man den erwähnten Schreibvorkurs noch um einige Monate ausdehnt, um so Auge und Hand intensiver zu schulen und immer spezifischer aber noch spielbetont die Form- und Schriftzüge der Lateinschrift anzubahnen. Man kann die größere Komplexität der Kursivschrift nicht einfach wegdiskutieren und muß daher einen Aufschub des eigentlichen Schreibbeginns in Kauf nehmen. Außerdem begibt man sich bei der Wahl der Lateinschrift einiger gerade für die Hilfsschularbeit bewährter Hilfen wie Nachlegen und Nachformen der Buchstabenformen mit Legestäbchen bzw. Plastilin, die die Erfassung und Formung der Antiqua weitgehend zu fördern vermögen.

6. Das Rechtschreiben

Die Pflege des Rechtschreibens gilt der Erarbeitung und Sicherung einer verbindlichen Schreibweise der Wörter und Sätze. Groß- und Kleinschreibung, die Verwendung verschiedenster Zeichen für dieselben Laute (f, v, ph; - eu, äu;), die verschiedensten Arten von Lautdehnungen (oo, oh) oder -schärfungen (ss, ß) schaffen schon für die Volksschule erhebliche rechtschriftliche Schwierigkeiten. Ein ungebührlicher Zeit- und Kraftaufwand muß hier noch für eine luxuriöse Ausstattung der Wörter mit buntscheckigster Schreibweise betrieben werden.

Damit die Hilfsschulkinder diesen rechtschriftlichen Eigenwilligkeiten nicht hilflos ausgeliefert sind, versteht es sich von selbst, die Kinder von vornherein an das jeweilige Schriftbild eines Wortes zu gewöhnen, zumal die Kinder erst mit beginnender Analyse fähig werden, Buchstaben und Laut einander zuzuordnen. Bis sie dann fähig sind, ein ganzes Wort gleichsam auch lautlich durchzuhören, vergehen neben den beiden Jahren des Lese-Schreiblehrgangs bisweilen noch die beiden Jahre der Mittelstufe, wie die Aufsatzanalyse im zweiten Hauptteil zeigte. War in den ersten Jahren das Abschreiben und allmählich auch das Auswendigschreiben im Vordergrund gestanden, so tritt als Übergangsstufe zum späteren Spontanschreiben (bei der schriftsprachlichen Darstellung) das Schreiben nach Gehör, das besonders in der Mittelstufe beheimatet ist. Das zwingt ganz besonders zu genauestem Vergleich zwischen Schrift- und Lautbild und damit auch zum Angleichen der Sprechweise an das Schriftbild. Es ist also nach dem Lese-Schreiblernstadium auch der Stützung der Rechtschrift vom Lautlichen her Rechnung zu tragen, auch wenn der Klang allein nie zur festen Stütze der Rechtschrift

werden kann, da er viel zu wenig konstant ist. M.J. Hillebrand führt hiezu die Darlegungen von E. Werner an, wonach "die Bewegung gleichsam aus dem phonetischen Ganzen entspringt, das sie graphisch darstellen soll." (59/91). "Darüber hinaus hat der Wortklang bei unserem Schreiben eine kontrollierende und bewegungsführende Funktion" (59/91). Nun schiebt sich gerade bei vielen Hilfsschulkindern eine dialektgefärbte Aussprache vor, die erst durch eingehende Sprechübungen abzubauen ist.

Die stetige Erfahrung mit Kindern aus einem relativ dialektfrei sprechenden Elternhaus, die rechtschriftlich erheblich bessere Leistungen aufweisen können als Kinder mit gleichem Intelligenzniveau aber mit breitem Dialekt, weist auf die große Bedeutung des Klangbildes für die Rechtschreibung hin. Es muß sich gerade auf der Mittelstufe das unterrichtliche Bestreben herausbilden, soweit als möglich das Sprechen an das Schreibbild heranzuführen, also vom Schriftbild her die Aussprache zu formen, dann nähert sich auch das geschriebene Wortbild dem verbindlichen Schriftbild.

Bei Divergenz zwischen Sprechen und Schreiben sind diese Unterschiede klar herauszustellen (z.B. wir sprechen "schtil", wir schreiben "still").

Die Mithilfe der Schreibbewegung beim Aufbau der Rechtschreibung ist schwer abzuschätzen, vor allem bei selten verwendeten und längeren Wörtern. Deren unterstützende Wirkung ergibt sich eben erst aus dem häufigeren Schreiben, wobei einige Formwörter wie und, der, die, das, es u.ä. besonders begünstigt sind.

Ab Mittelstufe ist noch nicht mit Regelverständnis als Rechtschreibhilfe zu rechnen. Die Schreibweise muß also von Fall zu Fall eingeübt werden. Seltene Wörter, die aber bei sachkundlichen Texten nicht zu umgehen sind, wird man von eingehender Übung ausnehmen. Ein selbst angelegtes Wörterheft, das ständig ergänzt wird, bietet Möglichkeiten zu Zusammenstellungen und Analogiebildungen (still, hell u.ä.), die reiches Übungsmaterial noch dazu am altersgemäßen Wortschatz abgeben. Auch die Oberstufe wird sich die Analogiebildung weitgehend zunutze machen müssen, auch wenn man auf eigentliche Regelerarbeitung verzichtet, da häufig die gefundene Regel auf die unmöglichsten Fälle ausgedehnt wird. Die Analogiebildungen ergeben sich aus dem ständigen Sammeln gleichartiger Fälle, wobei das erste Wort als Merk- und Modellwort für die Schreibung der nachfolgenden Wörter gilt.

Selbst wenn man ab Oberstufe versuchen wird, auch bescheidenes grammatisches Denken zur Bewältigung der Abwandlung der Formen nach Geschlecht, Zahl, Kasus, Person, Zeit, Vergleichsstufe, nach örtlichen, zeitlichen und kausalen Umständen u. dgl. zu fördern, Einsicht in die Schreibung von Wortgruppen durch Beachtung von Wortstämmen zu entwickeln, wobei der Satzbaukasten nach J. Kretschmann wertvolle Hilfe bieten dürfte (Vgl. 92/378 ff.), so liegt doch

der Hauptakzent der Rechtschreiberziehung in der Verfeinerung des Hörens anhand des deutlichen Sprechens, das aber weiterhin gesichert werden muß durch das Schriftbild. Das Schriftbild wird damit über das Lesen und das zergliedernde Sprechen zur reinigenden und dirigierenden Instanz von Sprech- und Hörbild, was es aber erst werden kann, wenn sich das Schriftbild ohne Schwierigkeiten in das Klangbild umsetzt und umgekehrt sich das Klangbild mit dem Schriftbild verschränkt.

Nun ist es nicht bloß Groß- und Kleinschreibung, Dehnung und Schärfung, Trennung u. dgl., die das rechtschriftliche Fehlerbild des Hilfsschulkindes allein bestimmen, sondern gerade auf der Mittelstufe mischen sich noch Auslassungen, Einfügungen, Ersatzbuchstaben, Beharrungen, Umstellungen, Stammeigenarten u. dgl. ins Fehlerbild. Bei Kindern mit ausgeprägter Rechtschreibschwäche wird man sich ein Fehlerprofil anlegen, um vom Schwergewicht des Versagens her Übungsreihen aufzubauen. Jedoch darf nie übersehen werden, daß nicht bloß das periphere System der Sinne und der Intelligenz Rechtschreibfehler auslöst, sondern auch charakterliche Besonderheiten mitwirken, wobei besonders allgemeine seelische Labilität, der wenig Spannkraft und Festigkeit zur Verfügung steht, auffällt. Es sind besonders Auslassungs-, Einfügungs-, Beharrungs- und Umstellungsfehler zu beobachten, wobei also Konzentrationsmangel eine beachtliche Rolle spielt. R. Egenberger weist in diesem Zusammenhang auf den "regellos fehlenden Schüler" hin, bei dem der "ganze Boden schwankt, auf dem aufgebaut werden soll. Diese Schüler vermögen sich nicht zu konzentrieren, sie haben keine Fehler-einsicht, die Fehlleistungen resultieren nicht aus einer Rechtschreibschwäche an sich, sondern aus dem zerfahrenen Wesen und der haltlosen Gesamtverfassung" (38/311). Daneben treffen wir bei einigen Schülern gehäuft auf eine Vorliebe für eine Verdehnung der Laute (Gloge = Glocke, läuded = läutet u.ä.), wobei nicht bloß der Dialekteinschlag schuld sein kann. Als gemeinsamer Zug erweist sich eine allgemein schlaffe, antriebschwache Haltung, wie sie auch im profillosen, monotonen Sprechen zum Ausdruck kommt.

In der Hilfsschule gehört die Leserechtschreibschwäche zur Durchschnitterscheinung. Allerdings finden wir einzelne schreibleseschwache Kinder ohne eigentliche intellektuelle Minderbegabung, bei denen aber das Symptombild nicht aus dem gewohnten Rahmen fällt. In diesem Fall handelt es sich um "eine 'reine' oder 'isolierte', d.h. bei voller Intelligenz bestehende, nicht umweltbedingte, spezifische Schwäche im Lesenlernen und Lesen, die in der Regel angeboren, ja, wie die entsprechenden Fälle in der Blutsverwandtschaft zeigen, als vererbt anzusprechen ist" (Busemann 25/15). Allerdings ist anzufügen, daß bei den leserechtschreibschwachen Hilfsschulkindern sehr häufig eine umweltbedingte vernachlässigte Sprache dazu kommt. Busemann spricht jeweils nur von Leseschwäche (Legasthenie). Es ist aber, wie zu erwarten ist, auch die Rechtschreibung betroffen, so daß wir mit Kirchhoff (72) zweckmäßig von Lese-Rechtschreibschwäche sprechen.

Beim Lesen und Schreiben werden einerseits gerne Buchstaben mit optisch ähnlichen Gestalten wie b - d, p - g - q, ie - ei, w - m verwechselt, andererseits bieten auch akustisch ähnliche Laute (b - p, d - t, g - k, i - ü, e - ä) Anlaß zu Verwechslungen. Es erfolgen ganz unregelmäßige Verfehlungen: Wo stimmlose Laute stehen sollen, werden stimmhafte verwendet und umgekehrt. Es können beide Symptomkreise, nämlich Verwechseln von optisch und akustisch ähnlichen Gestalten, vertreten sein, es können aber auch die Verwechslungen vorwiegend nur die optische oder akustische Seite betreffen. Bei optisch akzentuierter Lese-Rechtschreibschwäche treffen wir auch auf Schwierigkeiten im Nachzeichnen von Figuren, während sich die vorwiegend akustische Behinderung auch im Nachsprechen von ungeläufigen mehrsilbigen Wörtern äußert.

Nach Busemann liegt die Ursache der optischen Legasthenie (Lese-Rechtschreibschwäche) in "Mängeln der Aufgliederung und Deutung der optischen Zeichen für Sprachgebilde" (25/20). Danach ist also auch das Sprachzeichenverständnis beeinträchtigt, nicht bloß das Figurenerfassen. Dementsprechend besteht bei akustischer Lese-Rechtschreibschwäche nicht nur ein "Unprägnantbleiben von Wortbildern allein", sondern eine "Störung der Bezeichnungsfunktion . . . , jenes Zusammenhangs zwischen Wort und gemeintem Gegenstand, kraft dessen das Wort mit dem Gegenstand nicht nur assoziiert ist, sondern ein Zeichen für ihn ist" (25/20). Das Gemeinsame der beiden Behinderungen besteht danach in einer Störung der Zeichenfunktion, die bei der Mischform (optisch-akustische Lese-Rechtschreibschwäche) neben der unprofilieren Erfassung der optischen und akustischen Gestalten in beide Richtungen, nämlich in der Sinndeutung der optisch und akustisch gebotenen Sprachgebilde, gegeben ist.

Wird diese Schwäche beim Lesen zunächst bemerkt, so erhält sie sich beim Rechtschreiben am längsten. Nach Kirchhoff ist erst von einem Abklingen speziell der Rechtschreibschwäche zu sprechen, wenn die Unsicherheiten in der Lautdehnung (i, ie, ih) verschwunden sind (72/13). Das bedeutet, daß sich die Symptome der akustischen Lese-Rechtschreibschwäche länger halten als die der optischen.

In einzelnen Fällen können diese leserechtschreibschwachen Kinder trotz ein- oder zweijährigem Bemühen noch nicht lesen, obwohl sie intellektuell durchschnittlich begabt sind. Es verwundert nicht, daß diese geringen Lese- und Schreiblernerfolge zu schweren Enttäuschungen führen. Bei der recht häufigen Überforderung dieser Kinder durch Elternhaus und Schule und unter dem Druck des Spottes der Kameraden kann sich die Leistungsbehinderung insofern zu einer allgemeinen Entwicklungsstörung ausweiten, als das Kind beginnt, vor Aufgabensituationen überhaupt auszuweichen. Die Kinder nehmen häufig (nach Kirchhoff bei 60%) Zuflucht zu kleinkindhaftem Benehmen. Das fehlentwickelte Wachstumstreben tritt als verstärktes Geltungstreben in Erscheinung.

Wenn dieses seelische Erscheinungsbild auch reaktiv auf das unzweckmäßige Verhalten der Erzieher und der Kameraden entstanden ist, so ist dies für die Behandlung der Lese-Rechtschreibschwäche durchaus nicht bedeutungslos: denn in solchen Fällen wird es nicht genügen, die Behandlung bloß auf den Abbau der optischen oder akustischen Aufgliederungs- und Bezeichnungsschwäche auszurichten, sondern es wird die gesamte Umwelt in den Behandlungsplan einzubeziehen sein, um auch die sich zeigende seelische Fehlentwicklung abbauen zu können. Die Leistungsblockierung im Lesen und Schreiben ist durch Einbau von Spielen (Silbendominos, Lesewürfel, Quartette, Druckerkasten - Vgl. 72/59 ff.) zunächst abzubauen, und anhand von Lese- und Rechtschreibübungen ist die verschüttete Arbeitshaltung freizulegen.

Da diese Kinder niemals im Klassenverband genügend im Lesen und Schreiben gefördert werden können, ist als Minimum täglich Sonderbetreuung notwendig, sofern keine Unterbringung in Leseklassen möglich ist, wo die Lautaufgliederung besonders mit Hilfe der Sprechspur betrieben wird. Gelegentlich werden diese Kinder auch der Hilfsschule überwiesen, vor allem wenn keine Mithilfe bzw. erzieherische Umstellung des Elternhauses erreichbar ist. Da aber diese Kinder im übrigen Unterricht durchaus mit den Klassenkameraden der Volksschule Schritt halten können, ist in erster Linie an eine Sonderbetreuung in der Volksschule zu denken. Bei tatsächlicher Überweisung an die Hilfsschule muß auf jeden Fall versucht werden, diese Kinder entsprechend ihren Rechenleistungen und der sachlichen Umweltaufgeschlossenheit einzustufen, damit sie gerade in diesen Fächern voll ausgelastet sind und nach mehrjähriger Sonderbetreuung im Lesen und Schreiben womöglich den Anschluß an die Volksschule wieder finden.

7. Der Sprachgestaltungsunterricht

Nicht äußere Sprachfertigkeit dirigiert durch grammatisches Regelwerk ist heute das Grundanliegen der Sprachbildung, sondern die Erziehung zur Fähigkeit, Inhalt und sprachliche Form abgewogen miteinander zur Deckung zu bringen. W. Seidemann führt dazu aus: "Der Inhalt wirkt gestaltend auf die äußere Form, die nach ihm umgebildet wird, um eine Übereinstimmung zwischen beiden zu erzielen; und die äußere Form beeinflusst gestaltend den Inhalt, indem durch sie nur bestimmte Merkmale festgehalten werden" (116/23). Dieses Aufeinanderabstimmen von Inhalt und Form, diese Gestaltungsvorgänge, bezeichnet Seidemann als eigentliche Triebkräfte des Sprachlebens, die es im Unterricht zu heben gilt. Das Wort ist damit keine fertige, festgelegte Größe, sondern im Einzelfall entspringt aus den inneren Gestaltungsvorgängen die für diese Gelegenheit stimmige Synthese zwischen Inhalt und Form, bzw. Bedeutungswissen und Klanggestalt. Die Tatsache, daß hier eine Sprachgestaltung, eine "schöpferische Synthese" voraltet und kein bloßes Assoziieren von Sache und Wort, ist der Ausgangspunkt der

modernen muttersprachlichen Bildungsbestrebungen, wobei Seidemann sprachliche Kraftentfaltung und Erziehung zu sprachlichem Wertbewußtsein dem gesamten Deutschunterricht zur Aufgabe stellt.

Die praktische Verwirklichung dieser Gedanken bereits für die Grundstufe der Volksschule bahnten vor allem A. und E. Kern an (Vgl. 70 und 71), die die Aktivierung der sprachschöpferischen Kräfte durch Auslösung echter sprachlicher Schöpfungen, teils durch Neu-, teils durch Nachschöpfungen erstreben. Diese Aufgabe soll im "sprachschöpferischen Unterricht" gelöst werden. Nicht langatmige Sprachbetrachtungen, sondern "sprachschaffendes Handeln" steht im Vordergrund und zwar schon auf der Unterstufe, um die seit der Kleinkinderzeit mit ihren Eigenbildungen (Blaserich für Trompeter, Rauche für Zigarre) nicht mehr beanspruchten sprachschöpferischen Fähigkeiten aufzuschließen. Das eigene Schaffen ermöglicht auch ein Nacherleben, ein Gespür für die Übereinstimmung von Gehalt und Gestalt bei schon geformter Sprache. Die Oberstufe gibt noch Sprachkunde hinzu, wodurch die Sprache von ihrem geschichtlichen Werden, also ihrer Wurzel her erschlossen werden soll. In diesen drei Bereichen (Nachschöpfungen, Neuschöpfungen, sprachgeschichtliches Erfassen) sehen A. und E. Kern die Hauptanliegen des sprachschöpferischen Unterrichts im engeren Sinne.

Beobachtungen, Erlebnisse, Geschichten, Lesestücke, bieten Ansatz für Übungen, die sich zwanglos ergeben. Zu sprachlicher Eigenschöpfung läßt sich besonders die Namengebung heranziehen. So wurden (nach A. und E. Kern) bei der Behandlung der Bremer Stadtmusikanten (im dritten Schuljahr) die lustigen Namen der Tiere belacht. Auf die Frage an die Kinder, wie sie den "Packan" benannt hätten, erfolgten Neuschöpfungen wie Beller, Katzensänker, Schnüffler, Hasenholer, alter Beißschnautzer (70/84). Auch Vergleiche setzen das Sprachschaffen in Bewegung. Bei einem Unterrichtsgang wurden die Kinder anhand der Beobachtungen an Weidenkätzchen zu Vergleichen angeregt (z.B. sehen aus wie Wattetüpfchen, Mehl, Staubzucker u.ä.; fühlen sich an wie Samt, wie ein Pelz u.ä. - 70/84 f.).

Gelegenheiten, um durch Nachschöpfungen die innere Sprachform zu wecken, bieten die hintergründigen, besonders die zusammengesetzten Wörter wie Handschuh, Gartentür, Schlafzimmer u.ä. (70/95). Namen für Personen, Tiere (Bachstelze), Pflanzen (Löwenzahn), für Städte, Dörfer, Flüsse, Berge u. dgl. bieten ebenso Möglichkeiten, dem Inhalt besonders nachzuspüren, wobei je nach Bedarf die Zeichnung verdeutlichend mithilft.

Darüber hinaus bietet der Unterricht der Unterstufe der Volksschule noch Anlässe des Sprechhandelns und Nachvollzugs, was A. und E. Kern als sprachschöpferischen Unterricht im weiteren Sinn bezeichnen, wozu das Zaubern (von Puppe in Püppchen, erstes Schuljahr) Sinnverkehrungen (z.B. die Kuh ist übers Dach geflogen, Ende des ersten Schuljahres), die Lügenmärchen (zweites und

drittes Schuljahr), Suchen des treffendsten Wortes und Arbeit an den Wortfamilien (ab drittes Schuljahr) gehören.

Es ist nicht abzuleugnen, daß dem Grundschulkind auf diese Weise das innere Gesicht der Sprache erschlossen wird und dadurch der alltäglichen Etikettierung durch den sorglosen Sprachgebrauch entgegengearbeitet wird. Es handelt sich nicht darum, in einigen Stunden Sinnverkehrungen u. dgl. zu "treiben", sondern um eine neue Einstellung zur Spracharbeit, deren Absichten auch im Sprachunterricht ab der Mittelstufe der Hilfsschule Platz finden müßte.

Die Sinnverkehrungen (die Kuh fliegt übers Hausdach) sind sehr geeignet, schematische Musterbilder (die Kuh steht auf der Wiese) für einige Augenblicke zu sprengen, um dann die ursprünglichen Zuordnungen von Bedeutung und Wort als durch die Sprache tatsächlich treffend dargestellt erahnen zu lassen. Der Kontrast, immer wieder im Unterricht der Mittelstufe der Hilfsschule verwendet, weckt aufgrund der Situationskomik die lahmsten Geister zur Mitarbeit auf, fordert sie zum Widerspruch heraus und regt so das Sprachdenken an. Auch Hilfsschulkinder besehen sich immer mehr neuauftretende Wörter und nehmen deren Inhalt nicht mehr unbesehen hin, vor allem wenn es sich um zusammengesetzte Wörter handelt, sobald sie entsprechend hingelenkt werden. So erklärte neulich ein Schüler einer vierten Klasse der Hilfsschule, allerdings ein recht aufgeweckter Junge, daß der Name "Mariaort" (Vorort von Regensburg) recht gut passe, weil in der Kirche dieses Ortes eine Marienstatue aufgestellt sei. Auf die Frage, ob der Ort nicht auch anders heißen könnte, schlug eine Schülerin "Naab-ort" vor, weil die Naab daran vorbeifließt. Es gilt also, Gelegenheiten aufzuspüren und es den Kindern zur Gewohnheit zu machen, daß das Sprachliche nicht mehr unbesehen hingenommen wird. Daß in der Hilfsschule das Schwergewicht der Spracherschließung beim Nachvollziehen vorgegebener Spracherzeugnisse liegt, ist einleuchtend und das erwähnte "Erfinden" ist recht selten, wenn auch nicht ausgeschlossen. Z.B. brachten es Schüler einer vierten Hilfsschulklasse bei der Charakterisierung des Hundes nicht zu so humorigen Wendungen, wie Kerns Drittklässler mit Katzenzänker oder alter Beißschnautzer, aber mit Beller, Beißer und Zwicker hatten sie doch Beweise sprachlichen Einfühlens und Mitgestaltens geliefert. Aber auch mit Schwerpunkt auf der Nachgestaltung kann sich beim Hilfsschulkind ab Mittelstufe eine immer bewußtere Sprachhaltung aufbauen. Dabei ist vorwiegend an das sprachliche Durchkosten einzelner Ausdrücke, wie sie jeder sachgebundene Unterricht anbietet, zu denken. Das Überschauen kleinerer Situationen gelingt wohl in erster Linie anhand des Gegensinnes, der wohl zu allererst mithilft, Sprachdenken, -fühlen und -gestalten anzubahnen. Besonderes Herausstellen der "Erfinder" hilft anfangs schnell mit, um die Kinder zum Wettstreit im Aufsuchen "aufschließbarer" Ausdrücke zu bringen und den Kindern das Durchdenken der Wörter zum Bedürfnis und zur Gewohnheit zu machen.

Mit der Aufgabe der Spracherschließung scheint auf den ersten Blick der Sprachlehreunterricht, der ja in erster Linie Sicherheit im Formengebrauch der Sprache erbringen soll, weniger gemeinsam zu haben. Aber letztlich läßt sich Form und Inhalt nicht trennen und gerade die Form (Konjugation, Deklination, Steigerungsformen und Endungen) hilft inhaltliche Verhältnisse klären. W. Seidemann führt dazu aus: "Die Sprachlehre muß die innersprachliche Bewegung von der Stoff- zur Lautseite fortleiten; die äußere Form darf nicht ihr Ausgang sein. Ebensowenig darf sie in eine Formen- und eine Bedeutungslehre auseinanderfallen. Sie muß in erster Linie Bezeichnungslehre werden und als solche die beiden Grundseiten der Sprache in ihrer Wechselwirkung aufkommen lassen. Dann erlebt das Kind die sprachliche Bildungskraft, die aller Formung eigen ist" (116/77).

Wenn auch in der Hilfsschule vieles aus der Sprechsituation heraus verbessert werden muß, so kommt sie ohne einen Lehrgang, der die häufigen Sprachfehlerformen abzubauen sucht, nicht aus. (Gebrauch des richtigen Geschlechtswortes, der Ein- und Mehrzahl, der Orts- und Zeitbestimmungen auch präpositional ausgedrückt, wobei besonders an die unterschiedliche Formung von Zustand und Richtung zu denken ist, Gebrauch und Abwandlung der Zeit-, Eigenschafts- und Zahlwörter sowie der Pronomina; Satzverbindung, temporale, kausale, finale und attributive Verknüpfung). Mit dem Hinweis auf einen Lehrgang, der die häufig verfehlten Sprachformen verbessern soll, ist noch nicht gesagt, daß damit einem leeren Sprachformbetrieb das Wort geredet wird. Nicht unwichtig ist allerdings, daß die Sprachbücher mit gutem Beispiel vorangehen und besonders für die Hilfsschule eine ansprechende Bebilderung bieten, die in eine Sachthematik einführt, und wobei die Aufgabenstellung aus einer natürlichen Sprechsituation herauswächst. Anweisungen wie "schreibe die Dinge in der Einzahl" - "Alle diese Dinge gibt es in der Mehrzahl" - "Sage Sätze!" - "Schreibe die Reihen: ich störe, du störst, er stört . . .", die einem "Sprachbuch für einfache Schulverhältnisse", herausgegeben von einer "Arbeitsgemeinschaft von Sonderschullehrern in Verbindung mit namhaften Schulmännern" entnommen sind (2/12 ff.), zeigen, daß den Kindern aus "einfachen Schulverhältnissen", wo die Sprachbehinderung am größten ist, die äußerlichste und damit lahmste Art der Stimulierung der Sprachkräfte zugemutet wird. Damit verstößt man hier ganz offensichtlich gegen den Grundsatz, bei auffälligen Behinderungen besonders kräftige ansprechende Entfaltungsreize zu bieten.

Der Sprachunterricht muß also die Pflege der Formrichtigkeit in die umfassendere Aufgabe nach Bemühen um adäquate Abstimmung von Inhalt und Form hineinnehmen. Zur richtigen Einstellung auf diese Aufgabe des Sprachformunterrichts auch auf der Oberstufe der Hilfsschule trägt ausgiebig die Forderung Seidemanns bei, die Formenstarrheit aufzugeben und die Form in Vorgänge aufzu-

lösen (116/78). Danach wird nicht der erweiterte Satz besprochen, sondern das Erweitern des Satzes, nicht die Ergänzung, sondern das Ergänzen, nicht das zusammengesetzte Wort, sondern das Zusammensetzen der Wörter, nicht die Beifügung, sondern das Beifügen, nicht die Satzverbindung, sondern das Verbinden der Sätze u. dgl. Dabei muß die zwingende Notwendigkeit wenigstens erfüllt werden, daß diese Sprachform bestehen muß, um einen Gedanken klar herausstellen zu können. Eine Sprachlehre, die die Formen als echte sprachliche Verdeutlichungshilfen gebrauchen lehrt, gibt der Form erst Leben und Bedeutung.

8. Sinngestaltendes Lesen und Einführung in das Schrifttum

Das Erzielen einer flüssigen Lesetechnik, worauf gerade die Mittelstufe der Hilfsschule hinarbeitet, verführt allzu leicht zur Beschneidung des Leseunterrichts um das Grundanliegen, nämlich die Sinnentnahme. Erreicht wird dabei höchstens die Abstumpfung oder überhaupt die Erstickung sich anbahnenden Leseinteresses. Dabei sollte sich schon die Mittelstufe besonders um die Weckung der Lesefreude bemühen.

M.J.Hillebrand sieht im sinngestaltenden Lesen "ein nachgestaltendes Sprechen, das sich all der Ausdrucksmittel unseres natürlichen Sprechens bedient; der Betonung, des Tempos, der Klangfarbe, der Sprechmelodie. Der Sache nach gehört wesentlich zum sinngestaltenden Lesen, daß der Leser sich mit Hilfe des Textes die Situation erarbeitet" (59/110).

Gerade von der gesprochenen Sprache, also vom Klangbild her, kennt das Kind die Wortbedeutungen und es ergeben sich beim Lesen zusammenhängender Texte zusätzliche Sinnstützen durch die Satzmelodie. Zum mindesten muß also ein inneres Mithören stattfinden, damit der im Text gemeinte Inhalt voll erfaßt wird. Für Hilfsschulkinder wird das innere Mithören beim Lesen vorbereitet werden müssen durch den gestaltenden Vortrag des Lesestücks durch den Lehrer. Dazu kommt noch, daß in den Sinn schwer verständlicher Wörter eingedrungen wird, daß der Inhalt eines Satzes herausgestellt wird, daß größere Sprachabschnitte ausgedeutet werden und auch der Charakter des ganzen Stückes in seiner Grundstimmung wenigstens nachempfunden wird. Erst dann kann ein Auslegen des Inhalts im lauten Lesen selbst versucht werden. Dieses Auslegen vom Gesamtsinn her wird dem Hilfsschulkind auch auf der Oberstufe nur bei kurzen Lesestücken gelingen. Es ist damit nichts erreicht, wenn man auf das Einhalten fragwürdiger Leseregeln sieht. Auf die zu setzenden stimmlichen Akzente kommt es hauptsächlich an, die den Sinnengewichten entsprechend verteilt werden müssen. Bei Hilfsschulkindern wird die Akzentuierung recht auffällig sein, am besten noch durch Gesten unterstützt werden müssen und dabei relativ sparsam verwendet werden, da ein zu großer Melodiereichum der Stimmführung die Kinder eher verwirrt als ihnen die Sinnentnahme erleichtert. Schließlich bietet ein zu differenziertes Vortragsvorbild

kaum Möglichkeit, in den mühevollen Lesevortrag des Hilfsschulkindes hinein-
genommen zu werden. Die hingebungsvollste Arbeit des Lehrers wird ohne nach-
haltige Wirkung bleiben, wenn der Inhalt die Fassungskraft der Kinder übersteigt
oder so spröde und alltäglich ist, daß ein eigentliches Gestalten des Inhalts un-
möglich ist oder unecht wirkt. Entsprechend der geringen Lesefertigkeit der Mittel-
stufe ist, wie schon erwähnt, bei der Textgestaltung der Lesestücke darauf zu ach-
ten, daß das Aufkommen geeigneter inhaltlicher Vermutungen zum flüssigen Wei-
terlesen drängt. Der bisher erfaßte Inhalt soll also bereits das weitere Erfassen
stützen, wobei auch das Bild mithelfen wird. Das Bild ist damit nicht mehr ein
bloßes Zugeständnis an das Kind und ein Zuckerguß, um das Kind zum Buch hin-
zulocken, sondern es wird sich in den Dienst der Situationsverdeutlichung stellen.

Ist das Mittelstufenlesebuch weitgehend nach dem Gesichtspunkt der nahtlosen
Inhaltsverwebung gestaltet, so ist auch den Kindern ein selbständigeres Erarbeiten
des Leseinhalts zuzumuten. Stilles Einlesen, selbständiges Aufsuchen etwa doch
schwer verständlicher Wörter durch die Kinder können der Wort- und Sacherklä-
rung durch den Lehrer sowie dem Vortrag durch den Lehrer vorausgehen. Bezüg-
lich Lesefertigkeit ist allerdings an die Gefahr des Ratens vom Inhalt her zu den-
ken. Es ist daher Sorge zu tragen, daß sich das Kind an ein fixierendes Lesen ge-
wöhnt und nicht bei einmal nicht ganz mundgerechter Lesekost (Märchenbücher
u. dgl. als Klassenlesestoff) infolge der plötzlich auftretenden Lesebehinderung
die Lust am Lesen zurückgeht.

Als Folge ergibt sich daraus, daß das Mittelstufenlesebuch der Hilfsschule vom
Schulfachmann sorgfältig gestaltet sein muß besonders in seinem Übergangsteil
von der Fibel zum eigentlichen Lesebuch, der bei P. Dohrmann als Fibel Teil 3
erscheint (vgl. 33), wobei natürlich die Kunst, die Welt von der Sicht dieser
Neun- bis Zwölfjährigen zu sehen, sehr schwer zu erreichen ist. Mit bravem Befolgen
der Forderung nach einfacher Sprache und einfachem Handlungsaufbau ist nicht ge-
dient, wenn dabei nur magere, phantasie- und gemütlöse Satzreihen und ein ein-
töniger Schemaablauf herauskommen. Da wendet sich das an sich schon lesebehin-
derte Kind umso drängender zu Micky Maus sowie Fix und Foxi, wo es sich beim
Lesen nur wenig anzustrengen braucht und dabei recht scharf gewürzte Kost geboten
bekommt. Das Mittelstufenlesebuch zu gestalten, ist an sich eine Aufgabe, die
regional aufgegriffen werden müßte, da es das Leben aus dem heimatlichen Um-
kreis, in seinen Höhepunkten des Jahresfestkreises, in seinem Sagengut und hi-
storischen Besonderheiten, in seinen lebenswichtigen und lebenserhöhenden Ein-
richtungen widerspiegeln soll.

An die Seite des Lesebuchs muß schon auf der Mittelstufe die Ganzschrift tre-
ten, die ebenfalls eine fachgerechte Bearbeitung verlangt. Es genügt aber nicht,
hier nur mit einem Thema, etwa nur mit Tiergeschichten aufwarten zu wollen.
Noch ist das Märchen stark gefragt, wobei die heikle Frage von Überarbeitungen

in der Richtung zu beantworten wäre, daß es nicht angeht, den Text von schwierigen Ausdrücken zu "reinigen". Die Märchen müßten gleichsam neu erzählt werden in ihrer alten, liebenswerten Frische, aber in einer Sprache, die dem Hilfschulkind eingeht, wobei inhaltliche Höhepunkte mit farbigen Bildern hervorzuheben wären, in denen auch der Stimmungsgehalt durchschimmert.¹⁾ Vorliebe für Tiergeschichten, wobei das Kinderleben mit einbezogen ist, ist schon auf der Mittelstufe anzutreffen und deutet auf beobachtende Zuwendung hin. Überhaupt werden realistische Inhalte, Themen wie Haus, Hof, Garten, Feld, Wiese und Wald vom Mittelstufenkind begehrt, wenn gleichzeitig Kinder im Mittelpunkt des Geschehens stehen. Was sich auf Beobachtungsgängen und Wanderungen durch die Heimatlandschaft dem Blicke und dem unmittelbaren Erleben entzieht, wird so dem Kinde zugänglich, wobei allerdings die Hilfe des Lehrers zur Verdeutlichung des Inhalts hinzutreten muß.²⁾

Schwänke und Robinsonaden mit ihrer erheiternden bzw. spannungsvollen Thematik schließen sich zwar als Klassenlektüre der Mittelstufe nicht aus, können aber ihres ansprechenden Inhalts wegen der häuslichen Lektüre überlassen bleiben. Damit erweitert sich also schon ab Mittelstufe der Lesebereich vom Lesebuch über die Ganzschrift als Klassenlektüre zur freien Lektüre in der Freizeit, wodurch dem Kind Bücher nach eigener Wahl zugänglich werden. Allerdings muß der bisherige Leseunterricht auch Freude am Lesen geweckt haben, damit die Benützung der Bücher sich nicht im Besehen der Bilder erschöpft. Der Buchbestand muß in einer Hilfsschulklasse thematisch weit streuen (Mittelstufe z.B. Märchen, Schwänke, Umwelt - besonders Tierbuch, Abenteuerbücher), um der unhomogenen Umwelteinstellung Rechnung zu tragen. Die Befürwortung einer Schülerbücherei scheint sich mit der erhobenen Forderung nach fachlicher Bearbeitung der Lesestoffe zu widersprechen, da hierfür keine fachlich bearbeitenden Texte in ausreichendem Maße greifbar sind. Aber es läßt sich eine Auswahl aus der Fülle der angebotenen Jugendschriften und -bücher besonders dort treffen, wo auch Hilfsschullehrer in Jugendschriftenausschüssen mitarbeiten. A. Birkel, selbst Autor von Jugendbüchern, besorgte ein "Verzeichnis brauchbarer Bücher für Schüler mit geschwächten

¹⁾ Vergleiche die den Märchen gut angepaßte Bebilderung durch H. Leupin in Schneewittchen und anderen Märchen im Globi-Verlag Zürich, Herausgeber J.K. Schiele.

²⁾ Die Reihe B der "Marholds Jugendbücher" kann eine solche fachliche Bearbeitung aufweisen, ebenso bringt der Verlag R e s s m e y e r (Nienburg/Weser) Tier- und Umweltgeschichten besonders für Mittel- und Oberstufe der Hilfsschule heraus und schließlich bietet der E n s s l i n -Verlag in seiner ABC-Schützenbücherei Jugendbücher für die Sonderschulen an.

Leseneigungen und unsicheren Lesefertigkeiten", wobei die getroffene Auswahl nicht bloß die schlichte Darstellung sondern auch das Spannungsbedürfnis der Kinder berücksichtigt (vgl. 11/306).

Natürlich darf der Ausleihemodus nicht "büchereimäßig" verlaufen, sondern man wird die Kinder, die sich für keines der angebotenen Bücher entschließen können auf einige Buchtitel hinweisen. Im Laufe der Zeit empfehlen die Kinder die besonders ansprechenden Bücher von selbst weiter, wobei allerdings manches Buch aus einer Freundesgruppe nicht herauskommt, da die Kinder untereinander die Reihe der Anwärter für das Buch auf Wochen hinaus schon festlegen. Das braucht aber nicht unbedingt ein Nachteil zu sein, wenn genügend große Auswahl an beliebten Büchern besteht. Man erhält besonders bei weitgehender anfänglicher Zurückhaltung im Ausleihverkehr allmählich eine Rangliste des Gebrauchs der Bücher und kann nachgehen, weshalb die einen Bücher besonders begehrt sind, während andere Bücher kaum einmal einen Leser finden.

Gerade mit wachsender Sicherheit im Leseverständnis ist bereits an elementare literarische Geschmacksbildung zu denken. Die Mittelstufe der Hilfsschule, auf der das Leseinteresse aufbricht, wird damit zur entscheidenden Lesebildungsstufe.

Vom Hinführen zu guter Lektüre und vom Anbieten geeigneter Literatur hängt viel ab, ein Gegengewicht gegen das Verschlingen der Comics aufzubauen. Der Sog der Comics deutet auch darauf hin, daß hier der vitale Bereich mit seiner rohgeformten Bilderschicht plötzlich durchbricht. Es liegt die Vermutung nahe, daß dem Kind zu früh und zu einseitig der Intellektgebrauch aufgezwungen wird, wodurch die bisherige, belebte Ordnung der Welt, geschaut in einprägsamen Bildern vom Guten und Bösen, vom Hohen und Niederen, vom Mächtigen und Kleinen, vom Lieblichen und Häßlichen, sich allzu schnell verkehrt in das Wissen müssen um persönlich erfolgreiches Zweckanpassen, wodurch die Welt kalt und starr wird. Es ist bezeichnend, daß unter den Comics zunächst schon die "harmlosen" Micky-Maus-Hefte mit ihren grotesken Verzerrungen ihre sieben- bis elfjährigen Abnehmer finden. Nicht zuletzt dürfte ein vielfach recht freudloses, ja trostloses Zuhause zum Micky-Maus-Heft drängen. In der Identifizierung mit Ping oder Pong kann das Kind zudem den Erwachsenen einen Streich spielen, wächst es hinauf auf deren Ebene, falls es sie nicht gar zu übertrumpfen glaubt.

Damit weitet sich die Comicslektüre zu einem allgemeinen, ernst zu nehmenden Erziehungsproblem aus, das den Bereich bloßer literarischer Geschmacksbildung weit übersteigt. Th. Spitta stellt den Symbolgehalt der Bildersprache der Comics und ihr Korrelieren mit vitalen Bedürfnissen besonders der Zehn- bis Vierzehnjährigen heraus. Die Comics greifen danach besonders folgende Problematik der Jungen dieser Altersstufe auf: Das Sich-durchsetzen, die Suche nach dem männlichen Leitbild, die Ablösung von der Mutter und die Suche nach einem

Weg in eine gesunde Sexualität (118/468). Damit wird die Eingleisigkeit von Leseverboten, die zudem nur selten Erfolg haben dürften, hervorgehoben und ein Einbau dieser Frage in erziehlische Grundanliegen gefordert. Erst ein umfassendes Angesprochen-sein der jugendlichen Kräfte auch schon im Bildungsgeschehen, dazu das Anbieten einer Orientierungsmöglichkeit an Leitbildern haben nach Spitta Aussicht, ebenbürtiges Gegengewicht gegen die Welt der Comics zu bieten.

Auf der Oberstufe ist bei der Buchwahl nochmals die dosierende Lenkung des Lehrers notwendig, wozu sich die Klassenlektüre anbietet, um eine Fixierung in der Abenteuerlektüre mit dem Genießen von möglichst robusten Begebenheiten zu verhindern. Die Schüler müssen den Schritt zur "Bewunderung der tatsächlichen Leistung" (J. Prestel) vollziehen. Damit sollen die Forscher, Erfinder und Entdecker, sowie die großen Helfer der leidenden Menschheit in das Gesichtsfeld der Schüler treten, was im Anschluß an den Sachunterricht aufgegriffen werden kann. Das Vorsetzen von Kostproben aus Büchern der Schulbücherei mag auch für die Privatlektüre Orientierung geben.

H. Bödecker empfiehlt noch das Anlegen einer "Lesekartei" (13/384 f.), die "kurze jedoch in sich abgeschlossene Lesestücke oder Kurzgeschichten, Gedichte und Reime enthält, die auf besondere Karten (Din A 5) aufgeklebt werden und nach bestimmten Lebensbezügen (Freunde und Gefährten; Kinder in aller Welt), nach Themen des Jahreskreises . . . oder nach gesamtunterrichtlichen Bildungseinheiten (Auf dem Bauernhof . . .) geordnet sind." (13/384). Passendes Lesegut aus früheren Lesebüchern, aus Jugendzeitschriften sowie aus Sachleseheften wird fortgeschrittenen Lesern als zusätzlicher Lesestoff angeboten. Da diese Kinder bevorzugt als Vorleser beansprucht werden, soll ihnen dieser zusätzliche Lesestoff besonderen Anreiz zur Vortragspflege bieten und daneben die Klasse, der der vorgetragene Inhalt unbekannt ist, zum Hinhören erziehen. Zur Ausgestaltung von Klassen- oder Schulfeiern kann der Lesekartei ebenfalls entsprechendes Material entnommen werden.

Auf diese Weise dürfte es möglich werden, auch das Hilfsschulkind mit der gedanklichen Welt, erfüllt mit den Kostbarkeiten unseres Volkstums und mit den Bildern von Lebensgestalten aus aller Welt vertraut zu machen und so auch das geschriebene Wort im Dienst der Selbstgestaltung fruchtbar werden zu lassen.

III. Fragen der schriftlichen Ausdruckspflege in der Hilfsschule

Wir sind nicht der Auffassung, daß die schriftliche Ausdruckspflege in der Hilfsschule von vornherein auf die spärlichen Anwendungsmöglichkeiten sprachlicher Betätigung im späteren Leben des Hilfsschulkindes abzustellen sei, auch wenn die Hilfsschule in besonderer Weise verpflichtet ist, auf lebenspraktische Erfordernisse ihrer Schüler Rücksicht zu nehmen. Mag auch das letzte Schul-

jahr sich vorwiegend mit Brief, Telegramm, Lebenslauf, Bewerbungs-, Entschuldigungs- und Dankschreiben, mit Ausfüllen von Formblättern u. dgl. im Anschluß an den Sachunterricht beschäftigen und auch besondere Sprechsituationen, wie Gespräch mit dem Berufsberater, Sich-vorstellen beim Meister u.ä. durchspielen, so erscheint uns das direkte Anpeilen dieser praktischen Bedürfnisse bereits Jahre voraus nicht der geradlinige Weg zu sein, sondern eher ein Um- und Irrweg, worauf M. Keilhacker unter Blickrichtung auf das allgemeine Bildungsbemühen der Schule hinweist: "Es ist ein grundsätzlicher und verhängnisvoller Irrtum zu glauben, das Fernziel der Erwachsenenwelt werde am leichtesten dadurch erreicht, daß man es möglichst früh und geradlinig anstrebt. In Wirklichkeit gibt es nur ein Ziel für den Unterricht, nämlich die sämtlichen Kräfte des Kindes (die biologischen, seelischen und geistigen) in dem Maß zu entfalten, wie sie von Natur aus heranreifen. Das Wort Pestalozzis, 'der Unterricht müsse dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung leisten', sagt genau das, worauf es ankommt; nur gilt es, diesen Grundsatz immer mehr auch in der Praxis auszuführen" (69/115).

Auch spezifisch auf die Schwächen des Kindes zugeschnittene Methoden können das Erreichen einer neuen Reifungsstufe nicht erzwingen. Wird trotz mangelnder Reife einer Fähigkeit die Erreichung eines Zieles forciert, so lassen sich weitere "Fortschritte" nur mit Hilfe der Merkfähigkeit erreichen, wobei sich aber hier der Erfolg nach Aussetzen der Übung häufig als Scheinerfolg entlarvt. Die Forcierung erbringt mit der Überforderung meist auch erhebliche seelische Schäden. Äußerlich adressierte Fertigkeiten ohne Stütze durch Einsicht und Abwandlungsvermögen entsprechend den sich verändernden Situationen können darüber hinaus eher hindernd als fördernd wirken, wodurch sich die beabsichtigte Hilfe u.U. in Benachteiligung verkehrt.

Gerade die erwiesene Ausweitungsmöglichkeit des sprachlichen Ausdrucks auf der Oberstufe spricht gegen eine einseitige Ausrichtung der schriftsprachlichen Äußerungen der letzten Schuljahre auf den Schriftverkehr der Erwachsenenwelt.

Die schriftliche Äußerung verliert durch die Unfähigkeit der Schüler, sich z.B. allein nur in die Motivierung eines Entschuldigungsschreibens ihrem zukünftigen Meister gegenüber einleben zu können, die eigentliche Substanz, den zwingenden Anlaß zur Aussage, und wird zur Schablone wie das Ausfüllen eines Formblattes. Bei allem Sprachbildungsbemühen ist daher darauf Bedacht zu nehmen, daß die Sprache des Hilfsschulkindes seinen Fähigkeiten angemessen ist, nicht ungekünstelt ist, sondern in ihrer Einfachheit doch echt bleibt. W. Hildebrand bemerkt dazu: "Entscheidendes Kriterium für den Wert einer Sprache ist letzten Endes ihre Echtheit" (128/305).

Die anschließend entwickelten Arbeitsschritte für die schriftsprachliche Förderung der Hilfsschulkinder soll mehr eine Skizze als ein bis in alle Einzelheiten ausgefeilter Plan sein. Er versucht aber eine ganze Reihe heilpädagogischer Unterrichtsprinzipien zu berücksichtigen, wovon besonders auf die Dreiheit Spontaneität der Sprachbetätigung, möglichst weitgehende Individualisierung der sprachlichen Förderung und in Verbindung mit beiden intensive Sicherung und Übung des Erarbeiteten nach Sprachinhalt und -form hingewiesen sei. Im Zusammenhang mit der weitgehenden Berücksichtigung der spontanen Ausdruckskräfte steht die Beachtung der Stufengemäßheit, das Abwarten der Reifungsschritte.

1. Ansätze der schriftsprachlichen Ausdruckspflege im muttersprachlichen Unterricht

Das Abwarten der nötigen Reife verpflichtet auch zu überlegtem Einsatz schriftsprachlicher Äußerungen im Laufe der Schulzeit. Von der Schreibfertigkeit aus gesehen muß eine rechtschriftliche Sicherheit soweit bestehen, daß eine Reihe von Wortbildern sicher beherrscht wird und das Reproduzieren der Wortbilder vom Sprechen bzw. inneren Hören her gelingt. Dieses Durchhören der Wörter muß erst nach Ablauf des Lese-Schreiblernprozesses durch häufiges Auswendig- und Diktatschreiben zu größerer Geläufigkeit geführt werden, womit etwa bei einer größeren Anzahl der Kinder gegen Ende des dritten Schuljahres gerechnet werden kann. Das Aufschreiben der Unterrichtsergebnisse aus dem Heimatkundeunterricht, wobei diese Texte auch wieder als Diktate verwendet werden können, bietet Gelegenheit zu intensiver Sicherung von Wortbildern und zum Üben im Umsetzen der Laut- in die Buchstabenfolge, worauf sich besonders die Verbesserungsarbeit einstellen muß. Wichtiger erscheint, daß die Kinder gelernt haben, ihre mündlich vorgebrachten Erzählungen in vom Gassenkauerwelsch gereinigter Sprache wiederzugeben, worauf schon ab der ersten Klasse gesehen werden muß, wenn auch dort zur Weckung der Pflege der Mitteilungsbereitschaft der Dialektgebrauch noch weitgehend zu dulden ist. Dafür ist aber bereits auf dieser Stufe bei jeglichem Mit- und Nachsprechen konsequent auf Gebrauch der Hochsprache zu dringen. Die rechtschriftlichen Schwierigkeiten türmen sich nämlich haushoch, wenn dem Kinde ein einigermaßen dialektunabhängiger Sprachgebrauch noch nicht gelingt. Mit dem Anwachsen der rechtschriftlichen Schwierigkeiten erhöht sich aber die Schreibunlust, wie die Befragungsergebnisse eindeutig gezeigt haben.

Weiter muß den Kindern die Beobachtung geschärft werden, oder besser das ausschöpfende Verweilen beim Beobachten angewöhnt werden, was allerdings je jünger bzw. gehemmter in der geistig-seelischen Entwicklung die Kinder sind, verbunden sein muß mit dem Anbieten kräftiger Anreize zur Beobachtung. Dabei ist allerdings das gemüthafte Mit- und Hineinleben in eine Situation schlechthin nicht lehrbar. Trotzdem läßt sich für eine Aufschließung des Erlebnisbereiches

etwas tun. Die Beobachtungsgänge sind vor allem nicht bloß auf intellektuelle Ausbeute einzustellen und danach auszuwerten, sondern sollten so angelegt sein, daß auch das Emotionale angesprochen wird und sich entfalten kann. Dadurch wird das Bedürfnis nach Mitteilung dessen, was einem selbst Freude und innere Teilnahme beschert hat, geweckt. Diese Mitteilungsbereitschaft ist damit der Motor in der Pflege des sprachlichen Ausdrucks auch bei schriftlichen Äußerungen. Mag sie auch zum mündlichen Sprachgebrauch schon genügend Antrieb geben, so sind doch noch einige Schwierigkeiten zu überwinden, bis auch schriftliche Darstellungen als Möglichkeiten der Mitteilung akzeptiert werden.

2. Formen des schriftlichen Ausdrucks auf der Mittel- und Oberstufe

Da eine noch so eindringlich angelegte Motivierung zu schriftlicher Darstellung nicht lange nachhält und den schwierigen Vorgang vom Überlegen über das Versprachlichen zum Niederschreiben, der mit jedem abgeschlossenen Gedanken-gang von neuem einsetzen muß, noch nicht allzu lange zu tragen vermag, werden die ersten schriftlichen Äußerungsgelegenheiten so angelegt werden müssen, daß die Leistungen der Kinder sich auch mit wenigen Sätzen erschöpfen dürfen, wobei im Anschluß an Beobachtungen oder Lesestücken oder anhand von Bildgeschichten, die ähnliche persönliche Erlebnisse wachrufen, jeder Schüler dem Lehrer mitteilt, was es schon erlebt hat. Es sind also zunächst persönliche Randbemerkungen, die nur die kräftigsten Eindrücke wiedergeben. Gelegentlich wird der Versprachlichung dieses Erlebnishöhepunktes die zeichnerische Darstellung vorausgehen, so daß der eine Satz, der dazu geschrieben wird, als nähere Erläuterung der Zeichnung anzusehen ist. Manches wird sich der zeichnerischen Darstellung entziehen (z.B. Bewegungen) und wird eher darstellerisch vorgeführt werden müssen. Eine ganz besonders drollige Vorführung durch einen Schüler gibt Gelegenheit, daß sich alle Kinder um die schriftliche Fassung des Gebotenen bemühen. Gerade von solchen Darbietungen aus läßt sich eine Ausweitung des Inhalts durch Aufgliederung der einzelnen Ablaufmomente erreichen, wodurch dann ein überschaubares Ganzes, das aber doch bereits aufgegliedert ist, entsteht. Die Beachtung besonders des zeitlichen Nacheinanders als erste sinnfügende Ordnungskategorie, läßt sich auf diese Weise einsichtig machen. Derlei Übungen regen auch die Beobachtung an und helfen eine gedankliche Ordnung aufbauen, die sich von der Affektlogik allmählich trennt. Das führt auch dazu, daß die Kinder stärker die äußeren Gegebenheiten anerkennen, sie auffassen und sie dadurch auch darstellen lernen. Bereits vorgezeichnete Geschichten mit festgelegtem Handlungsablauf, der nur etwa in seinem letzten Glied persönliche Weitergestaltung zuläßt (vgl. R. Schwarz, Geschichten in Bildern, München), bieten die Möglichkeit, die Kinder auf die Einhaltung einer gedanklichen Ordnung hinzuführen. Daneben regen diese Geschichten auch zum Erzählen ähnlicher eigener Erlebnisse an, auf die im Laufe des vierten Schuljahres stärker eingegangen werden muß, so daß die Gefahr der Fixierung an Nacherzählbetrieb gegenstandslos wird.

Erzählungen von Erlebnissen bilden bis in die Oberstufe die hauptsächlichste Darstellungsform, wobei das mündliche Erzählen von wirklichen Erlebnissen der Ausgangspunkt der schriftlichen Darstellung ist. Auch das Nacherzählen von Geschichten, wie es besonders im Leseunterricht gepflegt wird, kann bei besonders reizvollem und eindrucksvollem Inhalt nicht abgelehnt werden, während das phantasiemäßige Ausmalen einer Situation in der Hilfsschule kaum ergiebig ist, da das konkrete Denken, der konkrete Sprachschatz, die geringe Beweglichkeit des Denkens und die Unbeholfenheit in der Beherrschung der Ausdrucksmittel kaum Voraussetzungen für den Aufbau und die Darstellung eines selbst produzierten gedanklichen Ablaufs bieten.

In Sachbericht und Beschreibung verlangt die Realität eindeutige Berücksichtigung, was eine Zurückdrängung des Hineinsehens eigener Bedürfnisse und Wünsche voraussetzt. Der Sachbericht, bei dem es auf genaues und anschauliches Festhalten eines einmaligen Vorganges ankommt, erfährt seine dauernde Pflege im Heimatkunde- und Sachunterricht, wobei sich die Formulierung der Unterrichtsergebnisse meist in gemeinsamem Bemühen vollzieht. Geringe Erlebnisbeteiligung läßt dabei die Sprachkraft nicht voll zur Geltung kommen, so daß die Ergiebigkeit dieser Sprachprodukte nicht allzu hoch zu veranschlagen ist. Es besteht auch die Schwierigkeit, für einen allen Kindern bekannten Stoff das Mitteilungsbedürfnis zu aktivieren. So wird wohl auch auf der Oberstufe der Sachbericht mit dem Sachunterricht unmittelbar verknüpft bleiben und nur bei besonderen Anlässen, wo also der Bericht natürlicherweise adressiert werden kann (Briefform), eine Darstellung durch jeden einzelnen Schüler erstrebt werden.

Auch die Beschreibung verlangt objektive Einstellung. Genaues Beobachten ist bei Hilfsschulkindern auch auf der Oberstufe nur zu erreichen, wenn persönlich bedeutsame Gegenstände oder bekannte Personen beschrieben werden sollen (Beschreibung verlorener Gegenstände, Steckbrief). Von der Beschreibung komplizierterer Vorgänge ist von vornherein abzusehen. Bei der Beschreibung tritt neben der Treffsicherheit im Ausdruck die Frage der gedanklichen Ordnung wiederum auf, die jetzt auch vom Raum her zu erarbeiten ist.

Die geringe Transponierbarkeit der Gemütswerte in Worte läßt eine spezifische Ausprägung von Erzählen und Sachbericht oder Beschreibung nicht zu. Beim Erzählen herrscht meist der dürre Bericht vor. Es fehlt ihm Anschaulichkeit und Frische. Nur der Tempusgebrauch läßt vielfach erkennen, ob mehr teilnehmend-beschreibende (Gegenwart) oder mehr abständig berichtende Einstellung (Vergangenheit) vorgeherrscht hat. Nicht selten vermischen sich beide Einstellungen im Aufsatz.

Eine nähere Begründung, warum die erlebnisgefärbte, dabei aber doch sachlich eingestellte Schilderung auf der Oberstufe der Hilfsschule keinen Ansatzpunkt mehr vorfindet und dabei unberücksichtigt bleibt, erübrigt sich wohl. Es wird schon

schwer sein, dem Universalardarstellungsmittel der Hilfsschule, nämlich dem unpersönlichen, kalten Erlebnisbericht etwas mehr Stimmung zu geben, indem das Affektive aus Tonfall und Rhythmus in die Schriftsprache übersetzt wird.

Der Übergang zum Brief ist dann nichts grundsätzlich Neues, wenn die bisherigen schriftlichen Erzählungen bereits für wirkliche Zuhörer bestimmt waren, worauf besonders E. Mahr hinweist: "Die Schreiber schreiben nicht zwecklos nur um des Schreibens willen. Die Aufsätze sind ihnen Mitteilungen an ihre Mitschüler . . . Es ist eine persönliche Beziehung vorhanden . . . Die schriftlichen Ausdrucksarbeiten bekommen ein briefähnliches Gesicht" (83/125). Zwar fällt auch dem Hilfsschulkind die Gestaltung der äußeren Form des Briefes sowie der Gebrauch der richtigen Anrede wirklich nicht in den Schoß, aber entscheidend ist, daß durch die bisherige Ausrichtung der Aufsätze auf die Klassenkameraden beim Briefschreiben kein Bruch entsteht. Die adressierte Erzählung bleibt, und dadurch kann es kaum zu einer verkrampften Einstellung der Briefform gegenüber kommen.

3. Arbeitsschritte im Aufsatzunterricht

Jeder Unterricht auch schon auf der Unterstufe der Hilfsschule wird immer wieder darauf sehen, daß die Kinder auch eigene Erfahrungen und Erlebnisse vorbringen dürfen. Beim Thema Obsternte erzählt z.B. ein Kind, daß ihm eine Birne auf den Kopf gefallen ist, ein Bub berichtet, daß er auf die Leiter gestiegen und abgestürzt ist, ein anderer Bub verpetzt seinen großen Bruder, der auf den Zaun gestiegen ist und die erreichbaren Birnen aus dem fremden Garten holte. Wenn die Kinder merken, daß ihre kleinen Mitteilungen zunächst wenigstens beim Lehrer Gehör oder gar Gefallen finden, werden sie immer wieder ihre Erlebnisse vorbringen wollen. Die Anteilnahme der Klasse besonders bei drolligen Begebenheiten weckt ebenfalls die Freude am Mitteilen. Dabei ist darauf zu achten, daß auch einsilbige Kinder zu Wort kommen. Schließlich darf sich der Lehrer solche Erzählfälle nicht durch das Abschweifen der Kinder verdrießen lassen, wird aber den Kindern als Erzählverpflichtung das Verweilen beim ursprünglichen Erzählanlaß auferlegen.

a) Erstes Aufschreiben von Mitteilungen auf der Mittelstufe

Wollte man in der Hilfsschule mit selbständigen schriftsprachlichen Äußerungen warten, bis die Rechtschrift zufriedenstellende Sicherheit erreicht hat, käme man bei strengem Maßstab vielleicht noch nicht im letzten Jahr zu spontanen Niederschriften. Die sprachliche Entfaltungsarbeit würde sich dadurch eines der ergiebigsten Anlässe und Mittel begeben. Die aus dem Vergleich zwischen mündlicher und schriftlicher Äußerung gewonnene Feststellung, daß die Schriftsprache gerade auf der Oberstufe dem mündlichen Sprachgebrauch gegenüber differenzierter geworden ist, daß sie jedenfalls merklich farbiger ist, trafe wohl bei völliger

Vernachlässigung der spontanen schriftlichen Berichte nicht mehr zu. Es läßt sich nicht erwarten, daß nach Erwerb der Schreib-Lesefertigkeit, der beim Großteil der Kinder etwa nach zwei Jahren erst zu noch recht stockender, durch Perseverationen, Auslassungen und Umstellungen verfälschter Synthese in Lesen und Schreiben führt, schon mit Beginn des dritten Schuljahres mit ersten freien Niederschriften begonnen werden kann, obwohl das nicht so selten gelingt. Man wird aber im allgemeinen im Laufe des dritten Schuljahres mit der Darstellung kürzester persönlicher Randbemerkungen zu Beobachtungen oder zu Gelesenem, womöglich illustriert oder umgekehrt mit beschrifteten Illustrationen beginnen können und hat es dann unter Kontrolle, die einzelnen Berichte immer mehr auszuweiten, zunächst noch in unmittelbarer Verbindung von zeichnerischer und schriftlicher Darstellung, bis sich das Verhältnis immer mehr zugunsten der schriftlichen Darstellung verschiebt und nur noch der Höhepunkt der Erzählung bildhaft gestaltet wird. Je mehr die Erlebnisse in sprachlichem Gewand dargestellt werden, um so mehr wird man schon an der mündlichen Darstellung der Kinder feilend verweilen, indem nach der ersten mündlichen Darbietung des Erlebnisses, die Lehrer und Klasse über den gemeinten Inhalt orientieren, unter Mithilfe von Klasse und Lehrer jede Erzählung zur Niederschriftreife geführt wird.¹⁾ Eine eigene Motivation für die Niederschrift ist kaum nötig, wenn schon die ersten Aufzeichnungen als selbstverständliche Fixierungen der Erlebnisse gelten. Es läßt sich auch denken, daß mit den schriftlichen Darstellungen im Anschluß an die schon erwähnten Bildgeschichten (nach R. Schwarz) begonnen wird. Wird dem Kind bei schwierigen Wörtern geholfen, indem diese der Lehrer an die Tafel schreibt oder später nur Hinweise auf besondere rechtschriftliche Eigenarten zum betreffenden Worte gibt, so verliert das Kind nicht den Mut zu schreiben. In wenigen Sätzen hat das Kind das Erlebnis festgehalten. Es sind Erlebnisse von Nikolaus und Christkind, vom Rodeln und Skifahren, von den Tieren wie Hund, Katze, Meerschweinchen, Mäuse, Wellensittich, Erlebnisse von der Schaukel oder der Rutschbahn, vom Spiel am Wasser, im Hinterhof und auf der Straße, von Beobachtungen und Erlebnissen im Straßenverkehr, von zerschlagenem Geschirr oder verlorenem Geld, vom gequetschten und blutenden Finger oder von der Beule am Kopf, von zerrissenen und durchnästen

¹⁾ Auf den hier möglichen Einsatz eines Tonbandgerätes, wodurch profilierteres Sprechen, bewußtere Wortwahl und präzisere Gedankenführung erreichbar sein dürfte, wobei andererseits etwa auch eine unflüssigere Erzählweise und eine stärkere Drosselung der Mitteilungsbereitschaft zu erwarten ist, sei nur hingewiesen, da noch keine Erfahrungen darüber vorzuliegen scheinen.

Die so beliebig oft wiederholbaren Erzählungen bieten günstige Ansatzpunkte zu Verbesserungen. Auch dürften die anhand der Reproduktion vorgenommenen Berichtigungen von den Kindern stärker beachtet werden, als wenn sie diese während des Erzählablaufs sofort, aber dabei meist nur flüchtig, zur Kenntnis nehmen, da die Kinder durch die Reproduktion in Abstand zu ihrer Erzählung kommen.

Kleidern, vom Spiel mit Benzin und Streichhölzern oder von einem gemeinsamen Erlebnis (z.B. Beobachtung eines Eichkätzchens). Manche dieser Themen sind nicht bloß für die Mittelstufe zu verwenden, sondern sprechen auch noch die Oberstufe an (z.B. Tierthemen). Die auf Einzelblättern angefertigten Zeichnungen und Niederschriften werden in den nächsten Tagen unter weitgehender Anerkennung des Gebotenen dem einzelnen Schüler zurückgegeben und es wird mit ihm die neue Fassung der Geschichte besprochen. Der Schüler schreibt die Geschichte in der korrigierten Fassung, lernt sie auswendig sprechen und schreiben, um sie dann fehlerfrei und womöglich ohne Konzept in sein "Geschichtenheft" einzutragen, das wie ein Album betrachtet und daher auch bebildert wird. Die Tage vor dem Hefteintrag beschäftigten uns zwei oder drei Aufsätze, die gemeinsam verbessert werden, wodurch die Kinder zur Kritik an der sprachlichen Formulierung erzogen werden sollen. Die Geschichte, die wie erwähnt, zunächst nur einige Sätze umfaßt, wird vom Lehrer im ganzen vorgelesen, damit die Kinder mit dem Inhalt vertraut werden. Dabei fällt diesem oder jenem Schüler schon einiges auf, das dann in der Einzelbehandlung der Sätze schärfer ins Blickfeld tritt. Die richtigen Sätze werden an die Tafel geschrieben. Die Schüler schreiben sich ebenfalls die gewonnenen Sätze auf. Auf diese Weise lassen sich "und dann", "ist ins Haus hinein", "tun", "sagen", "der Mann" u.ä. als nichtssagend und langweilig brandmarken. Notwendig ist es, daß der Lehrer den armen Sündenbock, dessen Aufsatz besprochen wird, in Schutz nimmt; denn auch dann, wenn der Lehrer den Namen des Verfassers nicht preisgibt, verrät sich der Betroffene selbst durch seine Betretenheit. Selbstverständlich werden auch treffende Wendungen gebührend hervorgehoben, worauf noch einzugehen ist, aber in der Regel gilt es doch, Ungereimtheiten nach Inhalt und Form richtigzustellen. Die allgemeinste Devise, die zur Verbesserung aufruft, ist, daß wir uns genau auskennen wollen. Halbe Sätze, "machen", "tun" u. dgl. werden damit zuerst kritikreif. Geradezu ein Leckerbissen wird es allmählich, wenn präpositionale Wendungen wie "über die Ecke gefahren" oder "in die Türe hineingegangen" auftreten, die konkret dargestellt in ihrer nun entdeckten Komik förmlich genossen werden. Selbstverständlich werden auch nachahmenswerte Beispiele vorgelesen und besonders hervorgehoben, etwa wenn nicht mehr vom "Mann" sondern vom Bäcker, Metzger, Polizisten oder "dem Herrn" die Rede ist, oder wenn Gefühlsäußerungen (lachen, weinen, schimpfen, sich freuen) das sonst leere Gerede überragen. Besonders erfreut wird man sich auf der Mittelstufe auch noch zeigen dürfen, wenn zum Abschluß einer Geschichte etwa zu lesen ist: "Das war schön", oder "ich habe mich darüber gefreut". Solche Beispiele regen die Kinder zum Teil zu bloßer Nachahmung an, bei einem anderen Teil wecken sie tatsächlich das Bedürfnis zu präziserer und persönlicher Darstellung bzw. zur Abrundung ihrer Geschichte. Indem zum selben Thema noch einige Arbeiten herangezogen werden, lernt das Kind, die Sprachsonde anzulegen, und das Aufschreiben und Sprechen der verbesserten Sätze bietet sichere Vorbilder für Wortwahl, Präpositionalgebrauch, Formung bei Substantiv und Verb, für den Satzbau und für die Verknüpfung der Sätze.

Nach dem Eintrag der Geschichte ins Heft wird ein besonders vordringliches Thema aus Sprachform oder Gestaltungsarbeit (z.B. Mehrzahlbildung, Fallsetzung nach Präposition "in" oder "mit", Ersetzen von "der Mann" oder "machen"), gesondert behandelt werden müssen.

b) Arbeit am Aufsatz auf der Oberstufe

Die regelmäßige gemeinsame Korrektur einiger Aufsätze aus der Klasse lenkt die Kinder darauf hin, sich beim Schreiben nach der Klasse auszurichten, der sie etwas erzählen. Vor allem sind die Kinder im Laufe der Mittelstufe auf die Forderung nach eindeutigen Auskünften eingestellt. Aufsatzanfänge wie "wir sind ins Kino gegangen" oder Wendungen wie "ich bin runter" u. dgl. werden schon auf der Mittelstufe immer seltener. Die Kinder beginnen von selbst zu fragen, wer noch beim Kinobesuch dabei war oder ob er - entsprechend dem obigen Beispiel - heruntergefallen, - gerutscht oder - gesprungen sei und wo sich das abgespielt habe. Auf diese Weise werden die Aufsätze zugleich umfangreicher. Orts- und Zeitumstände werden häufiger mitgeteilt, vereinzelt werden Begründungen, auch Absichten vorgebracht, die das bisherige Nebeneinander der Gedanken zu einem wenn auch nur streckenweisem Ineinander verflechten.

Ebenso sehr ist an die Verlebendigung des Inhalts zu denken. Auf der Mittelstufe wurden schon die gleichsam zusammenfassenden, gefühlsmäßigen Urteile als Aufsatzabschluß besonders empfohlen. Jetzt lassen sich Eigenschafts- und Mittelwörter, die seelische Regungen aussprechen, in den aktiven Sprachschatz heben (nett, lieb, freundlich, mürrisch, fad, langweilig u.ä.). Die Ausstattung mit der persönlichen Rede, mit Empfindungswörtern (ui, au, oh, pfui u.ä.) bringt eine persönliche Note in die Darstellung. Sie dient dem auf dieser Stufe immer mehr hervorzukehrenden Bemühen, eine Geschichte so zu erzählen, daß der Zuhörer gerne hinhört. Die Geschichte soll also jetzt einen anziehenden Kern bekommen, den es zu gestalten, also herauszuarbeiten gilt. Wenn die Kinder dem Lehrer etwas Interessantes oder Aufwühlendes zu berichten wissen, bleibt es auch nicht bei farblosen Darstellungen, wie ein von einem Mädchen (viertes Schuljahr) vorgebrachtes Erlebnis zeigen mag: "Herr Lehrer, voriges Jahr, da war aber ein böser Nikolaus bei uns." Nun beginnt das Erzählen, das auf einen Höhepunkt zustrebt, wie sich das Kind vor dem Nikolaus in die Besenkammer flüchtet und sich dort einsperrt, wie der Nikolaus die Geschwister scharf hernimmt und wie er abzuziehen scheint. Das Kind kann durch das Schlüsselloch niemand mehr beobachten, öffnet daher die Besenkammer, steht aber nun im Hausflur plötzlich doch dem Nikolaus gegenüber. Schreiend flüchtet es in die Küche, wo es nun gerade dem Krampus in die Arme läuft, der sie gleich mit der Rute bearbeitet. Zum Schluß meint die Schülerin: Hätte ich später die Besenkammer verlassen, so hätte mich kein Nikolaus erwischt. Es fällt unwillkürlich die Aufgliederung in drei Abschnitte

auf. Zunächst wird ein Vorentwurf geboten. Dann strebt die Erzählung dem Höhepunkt bei der Doppelüberraschung zu und schließlich wird in einem "hätte ich" das eigene Verhalten überprüft. Ein Junge (viertes Schuljahr) erzählt zum selben Thema folgendes: "O mei, bei uns in X ist's zugegangen. Da sind gleich sechs Krampus auf der Straße herumgelaufen. Ich hab sie am Gewand gezupft. Dann sind sie mir nach (gelaufen). Die anderen (Buben) haben ihnen Kracher unter die Füße geworfen. Da bin ich zu einem Krampus hingelaufen. Da schebberte hinter mir einer mit der Kette. Ich konnte nicht mehr aus (weichen). Da bin ich über den Gartenzaun gesprungen. - Das war a Hetz." Auch hier läßt sich eine grobe Ankündigung des Gesamterlebnisses heraushören ("o mei . . ."). Darauf folgt sofort eine kurze Skizzierung der Situation auf der Dorfstraße, woran sich die Erwähnung des Sprungs über den Zaun als Erlebnishöhepunkt anschließt. Als Abschluß finden wir eine Würdigung der Stimmung dieses Erlebnisses ("das war a Hetz"). Solch vorbildliche Erzählmuster heißt es aufgreifen und würdigen.

Sitzen die Kinder nun vor dem Blatt Papier, um ihren Bericht niederzuschreiben, so geht sehr viel von der ursprünglichen Frische der mündlichen Erzählung verloren, besonders wenn die rechtschriftliche Seite große Schwierigkeiten bereitet. Häufigeres Erzählen der meist kurzen Geschichten beflügelt bei den Kindern ein Übersetzen der mündlichen Formulierung ins Schriftbild.

Natürlich bietet nicht jedes Thema ein so dramatisches Gefälle, andererseits aber hat das Oberstufenkind Freude an erregenden Stoffen, die es aufzuspüren gilt. Themen wie z.B. Streit mit Geschwistern oder Freunden, Glück (Pech) gehabt, es hat Scherben gegeben, elektrisiert, neugierig gewesen, in den April geschickt, Sprüche gemacht, gebockt, im Dunklen, Geschichten mit Tieren u.ä. stoßen meistens auf ähnliche Erlebnisse bei den Kindern. Dabei ist nicht gesagt, daß dieses oder jenes Thema nicht auch schon auf der Mittelstufe zur Sprache gekommen sein darf. Ein Mangel an ansprechenden Themen wird dann kaum bestehen, wenn der Lehrer die Umwelt der Kinder kennt und die spontanen Berichte der Schüler, die allerdings in den letzten Schuljahren erheblich abnehmen, nicht bloß geduldig zuhörend über sich ergehen läßt. Es dürfte dann nicht nötig sein, Ferienerlebnisse, Berichte von Ausflügen oder Berichte aus dem Sachunterricht, also Themen, die auf das Oberstufenkind der Hilfsschule wie kalte Dusche wirken, was den Befragungsergebnissen zu entnehmen ist, als sprachlichen Gestaltungsstoff anzubieten bzw. aufzudrängen.

In den Erzählungen der Kinder tauchen immer wieder recht derbe Ausdrücke auf, deren tiefes Niveau den Schülern nicht immer bewußt ist. Im Bemühen nach kräftiger Würze fallen sie natürlicherweise etwas häufiger. Hier ist dieser Schmutz in aller Offenheit, aber auch mit dem entsprechenden Ernst aufzugreifen und dem gepflegten Wort gegenüberzustellen, wie dies E. Mahr in einigen Beispielen vorführt (83/112 f.). Damit sind einige besonders vordringliche Fragen des Aufsatz-

unterrichts der Oberstufe angesprochen, ohne daß damit deren Einordnung in den Ablauf der konkreten Arbeit aufgezeigt ist, was nachfolgend geschehen soll.

Die Arbeit am Aufsatz auf der Oberstufe muß von einem kräftigen Erlebnis ausgehen, das möglichst viele Kinder, wenn auch mit der persönlichen Variante, gehabt haben. Die ersten Berichte rufen bei den Zuhörern ähnliche Erlebnisse wach, auch wenn die Kinder uns manchmal halb schmollend, borstig oder bockig beteuern, sie wüßten gar nichts zu erzählen. Es gibt allerdings sehr verschüchterte Kinder, die sich nicht dem zuhörenden Publikum stellen wollen. Diese Kinder erzählen aber doch gelegentlich noch dem Lehrer allein mit viel weniger Äußerungsschwierigkeiten eine Geschichte, die dann aus zweiter Hand der Klasse zugänglich wird. Bei anderen Kindern trifft man nur gelegentlich auf Äußerungssperren. Versucht man verschiedene Verursachungsmomente für die Ablehnung des Aufsatzschreibens herauszustellen, so ist abgesehen von einem tatsächlichen Mangel an ähnlichen Erlebnissen zu einem Thema an folgendes zu denken: Ein Thema kann Sperrungen auslösen, da es ein zu persönliches Erlebnis wachruft, das das Kind nicht preisgeben möchte. Es kann auch eine Fehleinstellung des Kindes zum Aufsatz vorliegen, die noch von den Mißerfolgen in der Volksschule herrührt. Es läßt sich auch allgemein an eine Schädigung des Erlebnisbereichs etwa durch verängstigende häusliche "Erziehung" denken, die die Reproduktionsfähigkeit von Erlebnissen blockiert. In seltenen Fällen mag persönliche Antipathie gegen die Lehrkraft, entstanden aus Projektionen von Ablehnungen häuslicher Beziehungspersonen, zur Mitteilungssperre führen. Schließlich wird aus dem Hang zur Bequemlichkeit ein Unvermögen im Aufsatzschreiben vorgetäuscht, um sich so einer Anforderung zu entziehen. Es ist einsichtig, daß in jedem Fall abzuwägen ist, was sich hinter der Schreibunlust verbergen mag, um zu zweckmäßiger Hilfestellung zu gelangen. Bei fixierten Vorurteilen oder Fehleinstellungen mögen weitere Überlegungen über die Möglichkeit der Weckung der Mitteilungsfreude etwa durch Verstärkung des Kontaktes zu diesem Kinde am Platze sein. Kinder mit geschädigter Reproduktionsfähigkeit wird man über Nacherzählungen von kindertümlichen Erlebnissen (vgl. R. Schwarz, Geschichten in Bildern) an das Erzählen eigener Erlebnisse führen können, wenn auch damit noch lange nicht die tiefer liegende Verursachung der Mitteilungshemmung behoben ist. Bei einem anderen Kind bringt ein neues Thema die Wendung zum Erzählen. Aus der Schülerkenntnis heraus ist hier individuell vorzugehen, wobei keine der getroffenen Maßnahmen dem Anliegen der Weckung der Mitteilungsbereitschaft entgegenwirken darf.

Beim Erzählen wird der Dialektgebrauch je nach Mitteilungsbereitschaft und mündlichem Darstellungsvermögen des Schülers geduldet oder vom Lehrer verbessert, wenn sich kein Schüler dazu spontan meldet. Im allgemeinen wird man während des Erzählens nur bei den größten Verstößen verbessern lassen oder selbst

eingreifen, um den Fluß der Erzählung nicht zu zerhacken, vor allem aber um die Erzählbereitschaft der Schüler nicht zu sehr zu belasten. Bei sehr zahlreichen Verbesserungen ist es angebracht, anschließend die Geschichte ein zweites Mal in gereinigter Form erzählen zu lassen. Mit Blickrichtung auf die spätere Niederschrift ist bei langatmigen Erzählungen eine Abgrenzung und Einschränkung des Erzählstoffes dadurch erreichbar, daß man vor der zweiten Erzählung vom Kind Einzelheiten zu einem Ausschnitt des Erlebnisbereichs zu hören wünscht; denn erst anhand von relativ kurzen und damit auch überschaubaren Erzählungen läßt sich eine lohnenswerte Besprechung durchführen.

Man trifft garnicht so selten auf Klassen, die von sich aus den Lehrer ersuchen, doch auch etwas zum gegebenen Thema zu erzählen. Das zeigt, daß die Klasse echten Anteil an den Berichten der Klassengemeinschaft nimmt, wozu eben auch der Lehrer gehört. Es ist wohl selbstverständlich, daß der Lehrer einer solchen Bitte der Schüler nachkommt.

Vor dem Erzählen wird man die Klasse an einige Rücksichtnahmen erinnern, die beim Erzählen zu beachten sind: Schön sprechen - so erzählen, daß sich die Zuhörer auskennen - das Spannende nicht vergessen.

Das Erzählen der Erlebnisse wird auf mehrere Tage verteilt werden müssen, damit das Interesse am Zuhören nicht erlahmt. Dem Erzählen folgt die erste schriftliche Fixierung. Die passende Überschrift wird gewöhnlich erst nach Abschluß der Besprechung der Geschichte eines jeden Schülers gemeinsam gesucht. Um der Niederschrift ihren Schrecknimbus zu nehmen, bietet der Lehrer seine Hilfe bei schwierig zu schreibenden Wörtern an.

Die Korrektur der Aufsätze ist für den Lehrer mit einer Notierung der Schwerpunkte des Versagens verbunden, aus denen er die Hinweise für gesonderte Behandlung einzelner Fragen der Sprachgestaltung sowie der Rechtschreibung gewinnt, die nach der Reinschrift der Aufsätze dringend ansteht.

Einige Tage hindurch ist die Klasse täglich mit der gemeinsamen Besprechung und Verbesserung der ersten Fassung der Aufsätze beschäftigt. Jede Geschichte wird vom Lehrer vorgelesen und die Klasse hilft mit, die Erzählungen nach sprachlichem Gehalt und sprachlicher Gestalt in Einzelausdruck, Satzformung oder Gesamtgestaltung zu verbessern. Falls die Gesamtanlage eines Berichtes keiner Änderung mehr bedarf, läßt sich auch denken, daß nur die fraglichen Sätze, an denen verbessert werden muß oder die empfehlenswerte Wendungen enthalten, vorgelesen werden. Die jeweils besprochenen Aufsätze werden von den Kindern (auch als Hausarbeit) nochmals entworfen. Sind die Aufsätze nach Inhalt und Form verbessert, so erfolgt die Besprechung der rechtschriftlichen Seite. Häufig verfehlte Wörter und Formen werden genannt und in der richtigen Schreibung geübt. Auch diese Arbeit wird man auf mehrere Tage verteilen müssen. Inzwischen merken

sich die Kinder die in ihren Aufsätzen enthaltenen schwierigen Wörter an und üben sie in der richtigen Schreibung. Auch lernen die Kinder ihre Aufsätze in der inzwischen korrigierten zweiten Fassung auswendig, damit sie sich an die in so mühsamer Kleinarbeit gewonnene sprachliche Gestalt gewöhnen. Anschließend tragen die Kinder ihre Geschichten auswendig vor. Damit ist der Aufsatz gewöhnlich auch rechtschriftlich soweit geläufig, daß er ohne Zuhilfenahme des Konzepts ins Heft geschrieben werden kann. Der Hefteintrag bietet eine letzte notwendige Kontrolle über das Bemühen des Schülers auf den einzelnen Stufen der Arbeit im Aufsatz. Die Fehler, die die Schüler am schwierigsten abstreifen können, tauchen erneut auf. Sie bieten Hinweise, auf welche Schwergewichte sich die Nacharbeit einstellen muß.

Jeder Aufsatz bringt neue Schwierigkeiten in der Abstufung von Inhalt und Form sowie bezüglich der Rechtschreibung. Andere Fehlerquellen, besonders soweit sie mundartlich bedingt sind, tauchen immer wieder auf. Der Nacharbeit werden so die allerdringlichsten Sprachbildungsstoffe immer wieder zufallen.

Die stetige Fühlungnahme mit den Schwierigkeiten im Sprachgebrauch sorgt dafür, daß gerade die notwendigen Übungen in der erforderlichen Häufigkeit auftreten, und nicht ohne rechten Bezug zu den konkreten Sprachnöten einem situationsabgewandten Lehrplan entsprechend Thema für Thema "behandelt" wird.

Es hat vielleicht den Anschein, daß dieser Arbeitsplan zum Deutschunterricht der Hilfsschule einen starken Akzent auf die schriftsprachliche Seite legt und damit der ursprünglichere mündliche Sprachgebrauch etwas zurückgedrängt wird, wovor schon R. Hildebrand in seiner Betonung des gesprochenen und gehörten Wortes gegenüber dem geschriebenen und gesehenen gewarnt hat. Aber die Schriftsprache steht hier vorwiegend im Dienst des gesprochenen Wortes. Als dessen Fixierung dient sie zunächst der Erzielung eines sauberen, dialektfreien Sprechens und ist dessen ständiges Korrektiv. Andererseits dient die Schriftsprache dazu, das flüchtige und schnell verhaltene Wort festzuhalten und zu vergegenständlichen, es überschaubar und nachprüfbar zu haben. Unter dieser Einstellung zur Schriftsprache dürfte von einer Gefahr des Verlustes der Unmittelbarkeit der Sprache nicht die Rede sein können. Die Schriftsprache wird damit dem Hilfsschulkind weitgehend zur geschriebenen mündlichen Sprache und erhält in dieser Blickrichtung kein abstraktes Gepräge, sondern steht im Dienst der Mitteilung.

Eine intensive unterrichtliche Auswertung der Aufsätze legt nahe, den muttersprachlichen Unterricht weitgehend dem Aufsatzunterricht einzuordnen. Der Aufsatzunterricht wird damit zum Herzstück des deutschen Sprachunterrichts. Diese Schlüsselstellung fällt ihm auch in der Hilfsschule deshalb zu, weil hier der lebendige Sprachgebrauch, gestützt auf die Weckung der Spontankräfte des Mitteilens sowohl Ausgangspunkt sprachlicher Entfaltung bildet, die sprachliche Entfaltungsarbeit selbst wiederum unmittelbar dem gesprochenen Wort dient.

Anhang:

Erhebungsbogen 1: Kind und Milieu

I. Daten:

- | | |
|----------------|---------|
| 1. Name | Vorname |
| 2. Geburtszeit | Klasse |
| 3. Bekenntnis | |
| 4. Wohnung | |

II. Milieu: Die Familie und ihre wirtschaftliche Lage

1. Vater: erlernter Beruf
 ausgeübter Beruf
 gestorben (vermißt)
2. Mutter: erwerbstätig (ganz-, halbtätig)
 gestorben
3. Geschwister: Zahl:

 Alter mit Geschlecht und Beschäftigung

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

 auffallender Platz in der Geschwisterreihe:
 einziges, erstes, letztes Kind.

4. Stief-, Waisen-, Pflegeverhältnis, Scheidungswaise, Onkelehe, Großeltern- oder Verwandtenerziehung.
5. Familienklima:
 - a) Eltern-Kind-Verhältnis: harmonisch, gespannt.
 - b) Verhältnis der Geschwister untereinander:
 harmonisch, gespannt
6. Auffälligkeiten bezüglich Lebensführung.
 - a) Wohnsitzwechsel (Nachbarstreit?)
 - b) Berufswechsel der Familienangehörigen -
 - c) Leumund, Erbkrankheiten, Suchten, Vorstrafen, Asozialität?
7. Wirtschaftliche Lage

a) Wovon lebt die Familie ?

Vater-, Mutter-, Kinderverdienst, Rente, Pension, Fürsorge, Arbeitslosenunterstützung ?

b) Gute, auskömmliche oder unzureichende Verhältnisse ?

c) Einheimisch, evakuiert, vertrieben ?

Woher ?

III. Extrafamiliäre Verhältnisse:

1. Wohnlage: Block, Eigenheim, Baracke, Wohnwagen, Garten, Hof.

2. Wohnung:

Größe

abgeschlossene Wohnung? Ja - Nein ?

Zahl der Bewohner:

Untermieter:

3. Verhältnis zur Nachbarschaft:

freundlich, gespannt, gleichgültig.

4. Verhältnis der Eltern zur Schule:

gute Zusammenarbeit, Gleichgültigkeit, Ablehnung.

Erhebungsbogen 2:

Schulische Entwicklung und Schulleistungen.

I. Schulische Entwicklung

1. Einschulung: Wann ?

Wo ?

2. Zurückgestellt:

ein-zweimal, Grund ?

3. Seit wann in der Hilfsschule ?

Grund ?

a) Allgemeine Entwicklungs- einschl. Intelligenzhemmung
Entwicklungsrückstand in Jahren:

b) Liegt bei allgemein durchschnittlicher Entwicklungsreife nur spezielles
Versagen in einem oder mehreren Unterrichtsfächern vor ?

Hauptgewicht des Versagens ?

Deutsch: mündl., schriftl. Ausdruck, Schreiben, Rechtschreiben, Lesen
Sachunterricht
Rechnen

c) Liegen charakterliche Momente vor, die die Leistungsfähigkeit hemmen
(Konzentrationsschwäche, starke Gehemmtheit, Minderwertigkeitsge-
fühle u.ä.) ?

4. Befund des Hilfsschularztes

5. Schulbesuch:

a) durchschnittliche Versäumnisse in der Volksschule

b) durchschnittliche Versäumnisse in der Hilfsschule

6. Wiederholte Klassen

a) Volksschule

b) Hilfsschule

II. Schulisches Zustandsbild und Schulleistungen

1. Äußere Erscheinung:

a) Ernährungszustand: gut, mittel, schlecht

b) Körperpflege: gut, wenig, auffällig, vernachlässigt

2. Unterrichtsverhalten:

a) Allgem. Teilnahme am Unterricht: lebendig, willig, teilnahmslos,
gehemmt, störend, ausdauernd, schnell ermüdend

b) Teilnahme im Deutschunterricht

mündl. Ausdruck: aktiv, unauffällig, passiv

Lesen: meldet sich häufig, gelegentlich, selten

c) Teilnahme im Sachunterricht:

lebendig, willig, passiv

d) Praktische Anständigkeit (Werken, Handarbeit)

gut, mittel, schlecht.

- e) Körperliche Wendigkeit: gut, mittel, gering
- f) Zeichnerisches Ausdrucksvermögen: gut, mittel, schlecht
- g) Einstellung zur Musik
 - Singt gerne? Ja - Nein ?
 - Melodieerfassung: gut, mittel, schlecht
 - musikal.-rhythm. Gefühl: gut, mittel, gering
 - Welches Instrument wird gespielt ?

3. Schulleistungen in Noten

Deutsch	Rechnen
Schrift	Zeichnen/Werken
Singen	Turnen
Heimat-Erdkunde	Handarbeit
Geschichte	Hauswirtschaft
Naturkunde	

Erhebungsbogen 3: Psychophys. u. sprachl. Entwicklung

I. Körperliche Entwicklung:

1. Ernährungsschwierigkeiten? Ja - Nein?
2. Wann begann das Kind zu laufen?
3. Wann wurde das Kind sauber?
4. Welche schwere Erkrankungen?
5. Unfälle:
6. Organische Erkrankungen (Mongolismus, Anfälle)
7. Gebrechen, Mißbildungen, Sinnesdefekte?
8. Sog. "nervöse" Symptome: Fingerlutschen, Nägelkauen, Onanie, Absenzen, freiwilliges Schweigen, Tics, Bettnässen, Stottern, starke motorische Unruhe.

II. Seelische Entwicklung:

1. Eheliche, voreheliche, uneheliche, außereheliche Geburt.
2. Wo wurde die Kindheit bis zum Schuleintritt verbracht?
Familie, Mutter, Großeltern, Pflegestelle, Heim.
3. Wurde das Kleinkind in eine Kinderkrippe gegeben?
Bis zu $\frac{1}{2}$ Jahr? länger? -
4. Besuchte das Kind den Kindergarten?
Nein: Ja: $\frac{1}{2}$ Jahr? länger?
5. War die Mutter berufstätig? Ja - Nein?
6. War der Vater zu Hause? (nur am Wochenende, in Kriegsdienst, Gefangenschaft, vermißt, tot).
7. Schwere seelische Erlebnisse (Kriegseinwirkung, Flucht, Mißhandlung, sexuell mißbraucht)

III. Sprachliche Entwicklung:

1. Längerer Aufenthalt in einem Heim? Nein - Ja?
Bis zu $\frac{1}{2}$ Jahr? länger?
2. War das Kind viel sich selbst überlassen? Ja - Nein?
3. Wann begann das Kind zu sprechen?
4. Traten in der Vorschulzeit Sprechschwierigkeiten auf?
Welche?
5. Wird zu Hause derbe oder gehobene Mundart oder vorwiegend Schriftsprache gesprochen?
6. Sind die Eltern Ausländer? Vater? Mutter?
 - a) Welche Nationalität?
 - b) Grad der Beherrschung der deutschen Sprache:
kaum verständigungsfähig, gebrochen, akzentfrei?
7. Besuchte das Kind eine außerdeutsche Schule?
Welche Sprache wurde dort erlernt?
8. Sind die Eltern erzählfreudig oder einsilbig?
Vater? Mutter?

IV. Sprachlicher Entwicklungszustand

1. Mitteilungsbereitschaft: erzählfreudig, unauffällig, geringe Mitteilungslust, Schweiger.
2. Erzählweise:
lebendig, flüssig, ausführlich, phantastisch; trocken, stockend, mager, nüchtern, phantasielos.
3. Wortschatz: umfangreich, ausreichend, gering, primitiv.
4. Verhältnis von Mundart und Schriftsprache bei der Umgangssprache:
derbe, gehobene Mundart, vorwiegend Schriftsprache?
5. Außerbayerische Dialekteinschläge? Nein - Ja?
Welcher Dialekt?
fremdsprachl. Akzent
6. Gebrauch der Schriftsprache: gewandt, brauchbar, unbeholfen, fehlerhaft, gehemmt.
7. Lesen:
 - a) Fertigkeit: gut, brauchbar, schlecht
 - b) Verständnis: gut, durchschnittl., gering
 - c) Leselust: groß, unauffällig, gering.
8. Deutschnoten:
 - a) mündl. Ausdruck
 - b) schriftl. Ausdruck
 - c) Lesen
 - d) Rechtschrift.

V. Sprachfehler:

1. Stammeln
 - a) Einzellaute, bes. f, g, l
 - b) Lautverbindungen, bes. fr, bl, pfr, pfl.
 - c) Sigmatismus: s, z, x, sch
 - d) Rhotazismus: kein R-Laut, Zäpfchen-R
2. Näseln: offen, geschlossen, gemischt
3. Stottern: leichten, mittleren, schweren Grades
4. Poltern
5. Agrammatismus: ungrammatischer Mehrwortsatz, Infinitivsatz, nur kurze Sätze richtig.
6. Organische Schäden als Ursachen der Sprachfehler
(operierte Schäden bitte rot unterstreichen!)
Lippen (sehr wulstig), Lippenspalte (einseitig, doppelseitig),
Bißfehler und Kieferanomalien (offener Biß u.a.)
Gaumenmißbildungen (Spalte, gotischer Gaumen), Gaumensegellähmungen,
Wucherungen im Nasen- und Rachenraum (Polypen, große Rachenmandeln),
Stimmbanderkrankungen.

VI. Einige Sprechmerkmale:

1. Stimm Lage: hoch, mittel, tief
2. Stimmstärke: laut, leise, wechselnd.
3. Melos: Stimmumfang groß, mittel, gering; Stimme variabel, eintönig
4. Tempo: schnell, hastig, mittel, langsam, träge
5. Artikulation:
 - a) verschwommen, deutlich
 - b) mehr vokalische, mehr konsonantische, nicht ausgeprägt.

Erhebungsbogen 4: Charakteristik des Schülers

1. Körperliche Leistungsfähigkeit (Ausdauer)
gut, mittel, schlecht
2. Triebhaftigkeit
 - a) Sensationslust
 - b) Eßgier
 - c) sexuelle Triebhaftigkeit
3. Stimmung: heiter, lustig - traurig, mißmutig
4. Selbstdurchsetzung:
 - a) energisch, zurückgezogen
 - b) Besitzstreben: stark, schwach ausgeprägt
 - c) Machtstreben: Despot, fügt sich überall ein
 - d) Selbstwertgefühl: stark, schwach
5. Soziale Bezogenheit:
 - a) Kontaktnahme: spontan, abwartend, schmeichelnd - berechnend, sperrend - ablehnend
 - b) Einsamkeits- oder Geselligkeitsbedürfnis?
 - c) Verhältnis zum Lehrer: aufgeschlossenes Entgegenkommen, Berechnung, Anlehnungsbedürfnis, neutral, auflehnd, wechselnd
 - d) Verhältnis zu den Kameraden: kameradschaftlich, neutral, zurückgezogen, in Opposition.
 - e) Antisoziale Typen: Petzer, Necker, Streithansel, Angeber, Lügner, Betrüger, Dieb, Boshafteufel, der Hinterhältige, Rohling, Streuner.
 - f) Gefühlsmäßig überschwenglich (leicht), echtes Mitempfinden, neutral, kühl, gehemmt.
6. Sinnesbetätigung:
 - a) Schäden an Auge, Ohr?
 - b) Beeindruckbarkeit: leicht, durchschnittl. schwer
 - c) Nachhaltigkeit: lang, unauffällig, gering
7. Phantasie: üppig, beherrscht, gering
8. Intelligenzfaktoren:
 - a) Abstraktionsvermögen gut, ausreichend, gering
 - b) Kombinationsvermögen gut, ausreichend, gering
 - c) Gedächtnis: schnell eingeprägt - schnell vergessen, langsam eingeprägt - haftend
 - d) Aufmerksamkeit, fixierend, fluktuierend, reizgebunden, willkürlich, ausdauernd, rasch, ermüdend
9. Wille
 - a) geht mit Energie an die Arbeit, hält (aber nicht) durch.
 - b) geht zaghaft (mit Widerstreben) an die Arbeit, gibt gleich auf (hält zäh durch)
 - c) Schulfleiß: fleißig, läßt sich schieben, faul.

Fragen an das Kind

I. Freizeit, Spiel

1. Was tust du in der Freizeit, nach der Schule, am Sonntag?
2. Was tust du am liebsten?
3. Welches ist dein Lieblingsspiel?
4. Spielst du allein oder mit Geschwistern, Freunden?
5. Mußt du zu Hause viel mithelfen?
6. Bist du in einer Jugendgruppe, in einem Sportverein?

II. Lesen:

1. Liest du zu Hause?
2. Hast du selbst Bücher zum Lesen?
3. Holst du dir Bücher zum Lesen?
Wo leihst du dir die Bücher aus?
4. Liest du auch die Zeitung?
Was liest du da?
5. Warum lesen wohl so viele Kinder Tarzanhefte?
6. Gefallen dir die Micky-Maus-Hefte?
7. Was liest du am liebsten?
8. Liest du oft - selten?

III. Schreiben:

1. Schreibst du gerne Briefe?
2. Fühst du ein Tagebuch?
3. Schreibst du in der Schule gerne Aufsätze?
Warum nicht?
4. Worüber schreibst du noch am liebsten?
5. Worüber schreibst du gar nicht gern?

IV. Sprechen, Erzählen:

1. Fällt es dir leicht, vor vielen Leuten ein Gedicht vorzutragen? ...
Warum nicht?
2. Kannst du gut erzählen? ... Warum nicht?
3. Spotten manchmal deine Kameraden über einen anderen, der nicht gut sprechen kann?
4. Haben sie dich auch schon einmal ausgespottet?

V. Verhältnis zu den Eltern:

1. Sind deine Eltern gesund?
2. Hast du deine Eltern sehr lieb, mehr den Vater oder mehr die Mutter?
3. Behandeln dich deine Eltern gut?
4. Schimpft man manchmal zu Hause über dich?
Warum?

5. Habt ihr zu Hause oft Besuch ?
6. Erzählst du zu Hause viel ?
7. Erzählt der Vater viel ?
8. Erzählt die Mutter viel ?

VI. Verhältnis zu den Kameraden:

1. Kannst du viele Mitschüler nicht leiden ?
2. Glaubst du, daß dich deine Mitschüler gern haben ?

VII. Verhältnis zum Lehrer:

1. Bist du bei deinem Lehrer beliebt ?
2. Kommen andere Schüler besser mit deinem Lehrer aus als du ?
Warum ?

VIII. Schulleistungen:

1. Was machst du in der Schule am liebsten ?
2. Was magst du noch gern ?
3. Was magst du gar nicht gerne ?
4. Gehst du gerne zur Schule ?
5. Kommst du in der Schule gut mit ?

Schluß:

1. Haben dich die Fragen geärgert ?
2. Hat es dich gestört, daß ich mitgeschrieben habe ?
3. Was denkst du von den Fragen ?

Zusammenfassung:

1. Milieu
2. Schulische Entwicklung und Schulleistungen
 - Schwergewicht des Versagens
 - Gesamtnotendurchschnitt
 - Deutschnote
3. Psychophysische und sprachliche Entwicklung
 - a) Körperliche Entwicklung
 - b) Seelische Entwicklung
 - c) Sprachliche Entwicklung
 - d) Sprachlicher Entwicklungszustand
 - e) Sprachfehler
 - f) Sprechmerkmale
4. Charakteristik des Schülers
5. Aufsatz
6. Fragen an das Kind
 - a) Freizeit
 - b) Lesen
 - c) Schreiben
 - d) Sprechen
 - e) Eltern
 - f) Kameraden
 - g) Lehrer
 - h) Schulleistungen
 - i) Schlußfragen

Tabelle 1

Zur Auswahl von Gruppen: Gegenüberstellung der Berufsverhältnisse der Eltern der Kinder (Volksschule)

		Gruppe	
		Aufsätze nicht ausgewertet (n = 247)	Aufsätze ausgewertet (n = 124)
		in %	in %
Schicht I:	Akademiker, leitende Berufe	5,2	7,5
Schicht II:	Gehobener Mittelstand	30,0	28,6
Schicht III:	Handwerker, gelernte und ungelernte Arbeiter	64,8	63,9

Tabelle 2

Berufe der Eltern von Hilfsschulkindern (München)

		Hilfsschule München n = 155	nach Neuhaus n = 235	nach Dix (Kassel) n = 455
I a	0 %	0 %	0 %	0,5 %
I b	0 %			
II a	2,4 %	14,1 %	10,98 %	9,2 %
II b	11,7 %			
IIIa	66,9 %	85,9 %	88,88 %	90,3 %
IIIb	19,0 %			

Tabelle 3

Soziologische Verhältnisse bei Hilfsschulkindern

	Eigene Untersuchung (1955) n = 163 %	Flögel (42/98) n = 145 %	Münchener Hilfsschul- kinder (1953) n = 2363 %	Münchener nach Volks- schüler n = 69151 %	nach Neuhaus %	nach Dix (Kassel) %
Vater tot oder vermißt	16,3	16,0	18,5	13,7	-	11,8
Mutter tot	4,2	3,0	2,7	1,9	-	2,3
Unehelich	9,6	7,0	8,4	5,9	-	12,7
Halbwaise	10,3	12,0	14,0	10,3	-	-
Vollwaise	1,2	3,0	1,6	0,6	-	-
Stief- verhältnisse	7,2	11,0	7,7	5,4	-	-
In Pflege- familien	6,0	6,0	-	-	-	-
Scheidungs- waisen	8,4	3,0	9,4	5,6	-	-
Berufsstä- tige Mütter	48,2	35,0	33,1	31,1	-	-
Richtige Eltern	54,8	-	-	-	50,27	62,8

Tabelle 4

Dialektabhängigkeit bei Hilfsschulkindern

n = 163	Hochsprache %	Dialekt %
1. u. 2. Kl. Kn. u. Mdch.	15	85
3. u. 4. Kl. Kn. u. Mdch.	38	62
5. u. 6. Kl. Kn. u. Mdch.	44	56
7. u. 8. Kl. Kn. u. Mdch.	46	54
1. - 8. Kl. Knaben	35	65
1. - 8. Kl. Mädchen	44	56
1. - 8. Kl. Knaben u. Mädchen	39	61

Tabelle 5
Mündlicher Sprachgebrauch bei Hilfsschulkindern

Klas- sen	An- zahl der Wör- ter	Wieder- holungs- prozent	Ar- ti- kel	Substantiva		Haupt- verb	Hilf- verb	Ad- jek- tiv	Ad- verb	Zahl- wör- ter	Pro- no- men	Prä- posi- tio- nen		Kon- junk- tionen		und sonst
				ins- ges.	von Kon- kreta											
1./2.	922	34	25,1	12,0	20,8	92	12,7	4,7	2,3	3,7	2,6	14,6	4,7	8,2	8,7	5,0
3./4.	2014	40	23,8	8,6	14,2	82	14,7	5,0	2,9	3,7	1,8	21,0	4,5	11,9	5,1	6,6
5./6.	3626	56	22,3	8,4	18,0	70	15,3	3,4	1,0	3,4	2,0	20,3	5,4	11,8	7,3	3,7
7./8.	1003	36	18,3	9,5	16,3	66	15,5	3,4	1,2	3,0	3,2	19,7	6,3	10,5	7,9	3,5
1.-8. Kn.	4244	55	24,4	8,7	16,6	71	14,9	4,1	1,7	3,8	2,1	19,9	5,3	11,3	6,8	4,8
1.-8. Mdch.	3319	39	20,2	9,4	17,6	82	14,8	3,8	1,7	3,1	2,3	19,7	5,1	11,1	7,0	4,4
1.-8. Kn.u.Mdch.	7563	46	22,6	9,2	17,1	76	14,9	4,0	1,7	3,5	2,2	19,8	5,2	11,2	6,9	4,5

Tabelle 5 a

Satzarten

Klas- sen	Satz- ein- hei- ten	Ein- fach. Satz	Er- weit. 1-2 Satz- glied.	Er- weit. 3 u. mehr Satz- glied.	Satz- verb.	Satz- gef. einf.	Satz- gef. zus.- ges.	Unvoll- ständ. Satz	Wörter pro Satz
		%	%	%	%	%	%	%	
1./2.	133	27,8	55,7	3,0	4,5	9,0	0	16,5	6,9
3./4.	290	31,0	47,9	2,1	4,5	13,8	0,7	7,2	6,9
5./6.	513	25,0	50,7	3,7	7,6	11,3	1,7	4,5	7,1
7./8.	138	21,7	52,2	5,1	10,1	8,7	2,2	10,1	7,3
1.-8. Knaben	614	28,6	50,3	2,9	5,7	11,7	0,8	6,3	6,9
1.-8. Mädchen	460	23,9	51,3	3,9	8,0	10,9	2,0	8,0	7,2
1.-8. Knaben und Mädchen	1074	26,5	50,8	3,3	6,7	11,4	1,3	7,5	7,0

Tabelle 5 b

Mündlicher Sprachgebrauch bei Hilfsschulkindern

Nebensatzarten (in %))

	Neben- sätze insges.	Sub- jekt- satz	Ob- jekt- satz	Attri- butiv- satz	Tempo- ral- satz	Lo- kal- satz	Kau- sal- satz	Konse- ktiv- satz	Fi- nal- satz	Kondi- tional- satz	Neben- sätze pro Kind
1. - 8. Kl. Knaben und Mädchen	149	0,7	40,3	0,0	25,5	0,7	26,1	3,3	2,7	0,7	0,9

Tabelle 6 a

Mündlicher Sprachgebrauch bei Hilfsschulkindern
 Prozentuale Veränderungen von Schulstufe zu Schulstufe

Schulstufen	Wörter pro Kind	Wiederholungs- prozent	Ar- kel	Sub- stan- tiva	Kon- kre- ta	Haupt- verb	Hilfs- verb	Ad- jek- tiv	Ad- verb	Zahl- wör- ter	Pro- no- men	Prä- pos.	Kon- junk- tion	und sonst
Unterstufe zu Mittelstufe	+17, 7	-5, 2	-28, 3	-33, 3	-10, 9	+15, 8	+6, 4	+26, 1	0	-30, 8	+43, 8	-4, 2	+45, 1	-41, 4 +32, 0
Mittelstufe zu Oberstufe I	+40, 0	-6, 3	-2, 3	+26, 8	-9, 8	+4, 1	-32, 0	-65, 5	-8, 1	+11, 1	-3, 3	+20, 0	-0, 8	+43, 1 -43, 9
Oberstufe I zu Oberstufe II	-35, 7	-17, 9	+13, 1	-9, 4	-5, 7	+1, 3	0, 0	+20, 0	-11, 8	+60, 0	-3, 0	+16, 7	-11, 0	+8, 2 -5, 4
Durchschn. Veränderun- gen	+7, 3	-9, 8	-5, 8	-5, 3	-8, 8	+7, 1	-8, 5	-6, 5	-6, 7	+13, 4	+12, 5	+10, 8	+11, 1	+3, 3 -5, 8

Tabelle 6 b

Prozentuale Veränderungen von Schulstufe zu Schulstufe bei den Sätzen

Schulstufen	Wörter pro Satz	Ein- fach. Satz	Er- weit. 1-2 Glieder	Er- weit. 3 u. mehr Glieder	Satz- verb.	Satz- gef. einf.	Satz- gef. zus. ges.	un- voll- ständ.
Unterstufe zu Mittelstufe	0,0	+10,8	-14,0	-30,0	0,0	+53,3	0,0	-56,4
Mittelstufe zu Oberstufe I	+2,9	-19,3	+5,8	+76,2	+68,9	-18,1	+14,3	-37,5
Oberstufe I zu Oberstufe II	+2,8	-13,2	+3,0	+37,8	+32,9	-23,8	+29,4	+124,4
Durchschnittl. Veränderung	+1,7	-7,2	-1,7	+28,0	+33,9	+3,8	+57,5	+10,2

Anmerkung zu Tabelle 6a und 6b:

Die Werte bei "Durchschnittliche Veränderungen" wurden gewonnen, indem die Summen von Unterstufe bis Oberstufe II mit 3 geteilt werden. (Vgl. Anmerkung zu den Tabellen 13 und 13a)

Tabelle 7

Schriftsprachlicher Ausdruck bei Hilfsschulkindern

Klas- sen	An- zahl der Wör- ter	Wörter pro Kind	Wieder- holungs- prozent	Ar- ti- kel	Substantiva ins- ges. Kon- kreta	Haupt- verb	Hilfs- verb	Adjektiva ins- ges. attrib.	Ad- verb	Zahl- wört. men	Pro- no- pos.	Prä- pos.	Kon- junk- tion	und sonst			
				%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%			
München																	
4. Kl.	2766	125	30,9	15,2	21,2	89	14,8	5,2	3,0	39	3,2	2,5	12,8	6,0	10,0	4,1	2,0
Ober- stufe I	6956	116	23,4	13,3	21,9	82	15,9	4,4	3,1	42	4,0	2,7	15,8	7,4	5,1	4,0	2,4
Ober- stufe II	4301	166	26,7	14,3	22,4	76	14,9	4,9	4,6	40	4,0	2,2	15,7	7,0	5,7	2,6	1,7
4. - 8.																	
Knaben	8346	149	25,2	14,9	22,9	83	15,7	4,6	3,0	48	4,1	2,3	14,4	7,3	5,6	3,6	1,6
4. - 8.																	
Mädchen	5677	109	26,5	12,6	20,4	80	15,0	4,9	4,4	34	3,5	2,2	16,3	6,7	7,3	3,8	2,9
4. - 8.																	
Kn.u.Mdch.	14023	130	25,7	14,0	21,9	81	15,4	4,8	3,6	41	3,8	2,2	15,2	7,0	6,3	3,7	2,1
Regensburg																	
4. - 8.																	
Kn.u.Mdch.	3484	85	17,8	13,8	22,8	77	15,3	5,0	3,6	41	3,6	2,6	14,8	7,8	5,1	2,9	2,7

Tabelle 7 a

Hauptverb: Zeiten und Formen (in %)

Klassen	Prä- sens	Im- per- fekt	Per- fekt	Plus- quam- per- fekt	Fu- tu- rum	Im- pe- ra- tiv	In- fi- ni- tiv	Kon- junkt- tiv	Pas- siv
München									
4. Klasse	25	4	58	3	0	1	8	0	1
Oberstufe I	17	46	20	3	0	2	8	1	3
Oberstufe II	21	49	11	3	0	1	10	1	4
4. - 8. Kl.									
Knaben	13	52	18	3	0	1	8	1	4
4. - 8. Kl.									
Mädchen	31	19	35	3	0	1	9	1	1
4. - 8. Kl.									
Kn. u. Mdch.	19	39	25	3	0	1	9	1	3
<u>Regensburg</u>									
4. - 8. Kl.									
Kn. u. Mdch.	21	46	18	2	0	2	8	1	2

Tabelle 7 b

Hilfsverb: Zeiten und Formen (in %)

Klassen	1. Spalte Präsens	2. Spalte Imperfekt	3. Spalte Perfekt	1. - 3. Spalte zusammen	Kon- junkt- tiv
<u>München</u>					
4. Klasse	28	48	20	96	0
Oberstufe I	26	61	6	93	6
Oberstufe II	26	64	3	93	2
4. - 8. Kl. Knaben	21	69	4	94	3
4. - 8. Kl. Mädchen	34	44	13	91	4
4. - 8. Kl. Knaben u. Mädchen	27	60	8	95	3
<u>Regensburg</u>					
4. - 8 Kl. Kn. u. Mdch.	23	67	8	98	1

Tabelle 7 c

Sätze

Klas- sen	Ge- samt- zahl	Wör- ter pro Satz	Ein- fache Sätze	Er- weit. 1-2 Glieder	Er- weit- 3 u. mehr Glieder	Satz- verb.	Satz- gef. einf.	Satz- gef. zus.- ges.	un- voll- ständ.
			%	%	%	%	%	%	%
<u>München</u>									
4. Klasse	431	6,4	26,5	51,9	3,7	8,6	7,7	1,6	10,9
Ober- stufe I	969	7,2	15,8	48,2	6,6	13,9	11,6	3,9	2,9
Ober- stufe II	566	7,6	11,8	52,8	5,3	7,8	17,0	5,3	2,3
4. - 8. Kl.									
Knaben	1170	7,1	15,2	51,2	6,2	12,0	11,5	3,9	3,3
4. - 8. Kl.									
Mädchen	796	7,1	19,6	49,1	4,7	9,5	13,4	3,7	6,2
4. - 8. Kl.									
Kn. u. Md.	1966	7,1	17,0	50,4	5,6	11,0	12,2	3,8	4,5
<u>Regensburg</u>									
4. - 8. Kl.									
Kn. u. Md.	568	6,1	14,8	59,1	7,4	8,3	9,5	0,9	5,6

Tabelle 7 b

Nebensätze

	Neben- sätze insges.	Subjekt- satz	Objekt- satz	Attri- butiv- satz	Tempo- ral- satz	Lo- kal- satz	Kau- sal- satz	Konse- kutiv- satz	Fi- nal- satz	Kondi- tional- satz	sonst.	Neben- sätze pro Kind
München 4.-8. Kl. Knaben u. Mädchen	352	0,0	26,3	12,5	33,0	2,0	17,3	2,3	2,6	2,6	1,4	3,3
Regensburg 4.-8. Kl. Knaben u. Mädchen	58	5,0	21,0	3,0	30,0	2,0	14,0	0,0	10,0	10,0	4,0	1,4

Tabelle 8

Berufszugehörigkeit der Eltern von Hilfsschulkindern

	aus München			aus Regensburg	
Ia	0	‰	} 0 ‰	0	‰
Ib	0	‰		0	‰
IIa	2,4	‰	} 14 ‰	2,4	‰
IIb	11,7	‰		2,4	‰
IIIa	66,9	‰	} 86 ‰	80,5	‰
IIIb	19,0	‰		14,6	‰

Tabelle 9

Aktionsquotient (Hilfsschule München)

Aufgliederung der Schüler nach Schülerjahrgängen (Schj)				
Schj	4	5	6	7/8
Anzahl	8	15	18	16
Knaben (Aq)	6,37	6,57	3,92	5,49
Anzahl	14	13	14	11
Mädchen (Aq)	4,73	7,26	3,74	1,36

Tabelle 10

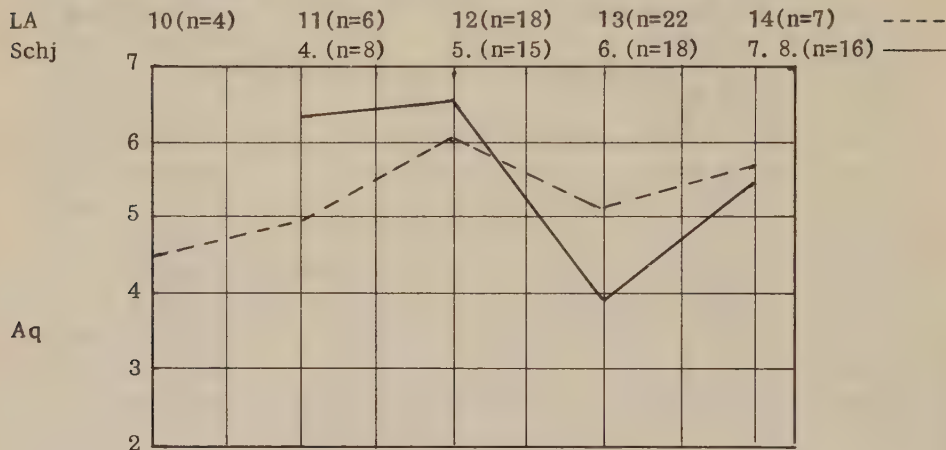
Aktionsquotient (Hilfsschule München)
Aufgliederung der Schüler nach Lebensalter (La)

La	10	11	12	13	14	15
Anzahl	4	6	18	22	7	0
Knaben (Aq)	4,50	4,95	6,03	5,17	5,71	-
Anzahl	1	13	17	11	10	1
Mädchen (Aq)	-	6,26	6,80	2,37	1,16	-

Graphische Darstellungen

1) Aktionsquotient bei den Aufsätzen der Knaben

Gegenüberstellung von Lebensalter (LA) und Schülerjahrgang (Schj)



2) Aktionsquotient bei den Aufsätzen der Mädchen

Gegenüberstellung von Lebensalter (LA) und Schülerjahrgang (Schj)

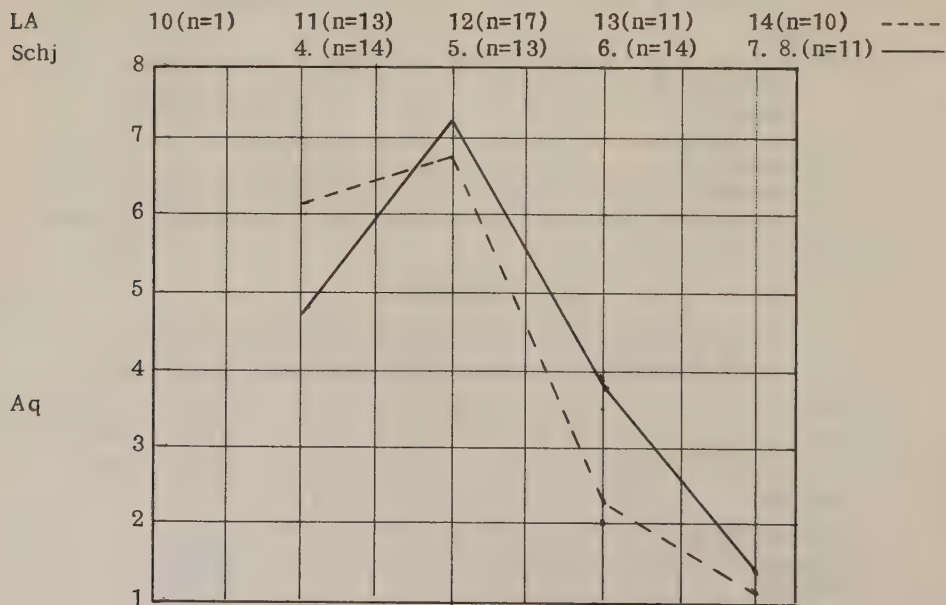


Tabelle 11
Gesamtwerte der schriftlichen Darstellungen
Hilfsschule Regensburg

An- zahl der Wör- ter	Wör- ter pro Kind	Wieder- holungs- pro- zent	Ar- ti- kel	Substantiva		Haupt-Hilfs- verb		Adjektive		Ad- verb	Zahl- wört.	Pro- no- men	Prä- pos.	Kon- junk- tion	und sonst		
				insges. da- von Konkr.	%	%	%	ins- ges. attrib.	%							%	%
Kna- ben	2272	90	16,7	13,5	22,7	78	16,2	4,5	2,8	41	3,5	2,4	15,9	8,1	4,7	3,6	2,1
Mäd- chen	1212	75	19,7	14,1	22,9	76	13,6	5,9	4,5	42	4,0	2,9	13,3	7,4	5,9	1,7	3,7

Tabelle 11 a

Sätze (in %)

	Einf.	Erweit. 1-2 Glied.	Erweit. 3 u. mehr Glied.	Satz- verb.	Satzgef. einf.	Satzgef. zusammen- ges.	davon unvollständig
Knaben	13,5	59,3	6,2	9,4	10,8	0,8	6,5
Mädchen	17,2	58,9	9,7	6,1	7,1	1,0	4,1

Tabelle 12
Hilfsschule München: Gegenüberstellung von mündlichen und schriftlichen Sprachleistungen

Anzahl der Wörter pro Kind	Wiederholungsprozent	Arbeitsanteil	Substantiva ins-ges.	Präpositionen	Hauptverb	Hilfsverb	Adjektive ins-ges.	Adverb	Zahlwörter	Pro-nomen	Präpositionen	Konjunktion	sonstige			
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%			
Mdl. 5707	49	21,5	8,7	17,1	71	15,2	3,9	1,4	42	3,4	2,1	20,2	5,4	11,7	6,6	4,3
Schr. 14023	130	25,7	14,0	21,9	81	15,4	4,8	3,6	41	3,8	2,2	15,2	7,0	6,3	3,7	2,1

Tabelle 12 a
Hauptverb: Zeiten und Formen (in %)

	Präsens	Imperfekt	Perfekt	Plusquam- perfekt	Futur	Imperativ	Infinitiv	Konjunktiv	Passiv
Mündlich	9	1	79	1	0	1	8	1	0
Schriftlich	19	32	25	3	0	1	9	1	3

Tabelle 12 b
Sätze (in %)

Anzahl	Einf.	Erweit. 1-2 Glied.	Erweit. 3 u. mehr Glied.	Satz- verb.	Satzgef. einf.	Satzgef. zusammen- ges.	davon unvollständig	
Mündlich	821	25,5	50,7	3,4	6,9	12,0	1,5	5,7
Schriftlich.	1966	17,0	50,4	5,6	11,0	12,2	3,8	4,5

Tabelle 12 c
Nebensätze (in %)

Inges.	Subjekt- satz	Objekt- satz	Attrib.- satz	Temporal- satz	Lokal- satz	Kausal- satz	Konsek.- satz	Final- satz	Kondit.- satz	sonst pro Schül.	Nebensätze
Mdl. 121	-	42	-	24	1	27	3	3	-	-	2, 5
Schr. 352	-	26, 2	12, 5	33, 0	2, 0	17, 3	2, 3	2, 6	2, 6	1, 4	3, 3

Tabelle 13

Hilfsschule München: Prozentuale Veränderungen der Durchschnittswerte im Mündlichen und Schriftlichen von Schulstufe zu Schulstufe

Wörter pro Kind	Wieder- holungs- prozent	Ar- ti- kel	Substantiva		Haupt- verb		Hilfs- verb		Adjektive		Ad- verb	Zahl- wört.		Pro- no- men		Prä- pos.		Kon- junk- tion	und sonst
			ins- ges.	davon Konkr.	%	%	%	%	%	%		%	%	%	%	%	%		
Schriftl.			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
von 4.Kl.																			
zu Ost. I	-8, 0	-24, 6	-12, 5	+3, 3	-7, 9	+7, 5	-16, 0	+0, 3	+7, 7	+25, 0	+8, 0	+23, 4	+23, 3	-49, 0	-2, 4	+20, 0			
von Ost. I																			
zu Ost. II	+43, 1	+14, 1	+7, 3	+2, 3	-7, 3	-6, 3	+11, 4	+4, 9	-4, 8	0	-18, 6	-0, 6	-5, 4	+11, 8	-35, 0	-29, 2			
Durchschn.																			
Veränd. (:2)	+17, 5	-5, 2	-2, 6	+2, 8	-7, 6	+0, 6	-2, 3	+2, 6	+1, 8	+12, 5	-5, 3	+11, 4	+8, 9	-18, 6	-18, 7	-4, 6			
Mündl. Durch- schn.																			
Veränder.	-2, 7	-6, 8	+3, 7	+4, 9	-9, 1	+3, 8	-20, 2	-22, 7	0, 0	-5, 9	+32, 6	-1, 4	+19, 8	-9, 1	+61, 4	-26, 5			

Tabelle 13 a
Sätze

	Wörter pro Satz	Einf.	Erweit. 1-2 Glied.	Erweit. 3 u. mehr Glied.	Satz- verb.	Satzgef. einf.	Satzgef. zusammen- ges.	davon unvoll- ständig
4. Klasse zu Oberstufe I	+12, 5	-40, 4	-7, 1	+78, 4	+61, 6	+50, 6	+143, 8	-73, 4
Oberstufe I zu Oberstufe II	+5, 6	-25, 3	+9, 6	-19, 7	-43, 9	+46, 5	+35, 9	-20, 7
Durchschn. Veränder. (* 2)	+9, 0	-32, 8	+1, 2	+29, 3	+ 8, 8	+48, 5	+89, 8	-47, 0
Mündl. Durchschn. Veränderung	+6, 8	-14, 9	+2, 9	+123, 0	+124, 8	-28, 6	+14, 7	+74, 0

Anmerkung zu den Tabellen 13 und 13a:

Die Werte in diesen Tabellen stellen jeweils Durchschnittswerte der prozentualen Veränderungen in den einzelnen sprachlichen Kategorien von Schulstufe zu Schulstufe dar, wobei die Werte der niederen Stufe die Ausgangsbasis für die Berechnung der prozentualen Abweichungen der nächsthöheren Stufe bildeten. Positive Werte bedeuten eine Zunahme dieser Kategorie, negative Werte eine Abnahme. Werte unter 5% deuten an, daß die angezeigte Veränderungstendenz nicht stark ausgeprägt ist.

Tabelle 14

Aufsätze: Volks- und Hilfsschule München

	An- zahl Wörter. Kind	Wörter. pro hol. Kind	Wieder- Ar- ti- kel	Substantiva ins- davon ges. Konkr.	Haupt- verb	Hilfs- verb	Adjektive ins- davon ges. attrib.	Ad- verb	Zahl- wörter.	Pro- no- men	Prä- pos.	Kon- junk- tion	und sonst			
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%			
Vösch 16462	133	15,2	12,4	23,0	69	14,1	4,3	5,3	55	3,6	2,1	14,2	8,0	5,5	3,0	4,5
Hisch 14023	130	25,7	14,0	21,9	81	15,4	4,8	3,6	41	3,8	2,2	15,2	7,0	6,3	3,7	2,1

Tabelle 14 a
Hauptverb (in %))

	Prä- sens	Imper- fekt	Per- fekt	Plusquam- perfekt	Fu- tur	Impe- rativ	Infi- nitiv	Kon- junkt.	Pas- siv
VoSch	19	57	3	2	0	1	12	1	5
HiSch	19	39	25	3	0	1	9	1	3

Tabelle 14 b
Hilfsverb, Zeiten und Formen (in %))

	Präsens	Imperfekt	Perfekt	zusammen	Konj.
VoSch	27	66	1	94	4
HiSch	27	60	8	95	3

Tabelle 14 c
Sätze (in %))

	Ges. Zahl	Wört. pro Satz	Einf.	Erweit. 1-2 Glieder.	Erweit. 3 u. mehr Glieder.	Satz- verb.	Satz- gef. einf.	Satz- gef. zus.ges.	davon unvoll- ständ.
VoSch	1881	8,7	7,9	42,1	13,4	13,7	16,5	6,4	2,1
HiSch	1966	7,1	17,0	50,4	5,6	11,0	12,2	3,8	4,5

Tabelle 14 d
Nebensätze

	Ins- ges.	Subjekt- satz %	Objekt- satz %	Attrib. satz %	Temporal- satz %	Lokal- satz %	Kausal- satz %	Konsek.- satz %	Final- satz %	Kondit.- satz %	sonst %	Nebens. pro Sch.
Vosch	526	2,3	19,6	28,1	28,7	2,5	3,6	1,7	5,1	5,7	2,7	4,3
Hisch	352	0,0	26,3	12,5	33,0	2,0	17,3	2,3	2,6	2,6	1,4	3,3

Tabelle 15

Durchschnittliche Veränderungen bei den Aufsätzen der Volksschule und der Hilfsschule München

	Wör- ter- pro Kind	Wie- der- hol.	Ar- ti- kel	Substantiva ins- davon ges. Konkr.	Haupt- verb	Hilfs- verb	Adjektive ins- davon ges. attrib.	Ad- verb	Zahl- wört.	Pro- no- men	Prä- pos.	Kon- junk- tion	und sonst			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%			
Vosch	+12,1	-3,9	-9,8	+0,6	-7,5	-11,3	0	+29,6	-3,5	+5,2	+17,1	+1,7	-2,8	-7,0	+2,0	+38,5
Hisch	+17,5	-5,2	-2,6	+2,8	-7,6	+0,6	-2,3	+2,6	+1,8	+12,2	-5,3	+11,4	+8,9	-18,6	-18,7	-4,6

Tabelle 15 a

Durchschnittliche Veränderungen bei den Aufsätzen der Volksschule
und der Hilfsschule München - Sätze

	Wört. pro Satz	Einf. Satz	Erweit. 1-2 Glieder	Erweit. 3 u. mehr Glieder	Satz- verb.	Satz- gef. einf.	Satz- gef. zus.ges.	davon unvoll- ständ.
	%	%	%	%	%	%	%	%
VoSch	+14,9	-46,9	-9,1	+38,8	+6,7	+18,9	+58,1	-2,3
HiSch	+9,0	-32,8	+1,2	+29,3	+8,8	+48,5	+89,8	-47,0

Anmerkung: Bezüglich Gewinnung der Werte in Tabelle 15 und 15a siehe
Anmerkung zu den Tabellen 13 und 13a.

Tabelle 16

Gestaltungs-dichte bei den Aufsätzen der Volksschule und Hilfsschule München

	Gedanken- sprünge	unverbunde- ne Einzel- gedanken	Reihung	Einzel- verbin- dung	einheitliche Gesamtge- staltung
VoSch	0	1,2	3,5	5,0	0,3
HiSch	0,9	1,6	4,8	2,7	0

Tabelle 17

Entwicklungsstand und Behinderungsursachen bei den Hilfsschulkindern von München

	Knab. (n)	Knab. %	Mdch. (n)	Mdch. %	Knab.u.Mdch. (n)	Knab.u.Mdch. %
1. Geistes- schwäche (insges.)	36	42	43	56	79	48
a) Entwick- lungshem- mung (H)	20		34			
b) Entwick- lungs- störung (St)	0		0			
c) Entwick- lungshem- mung u. -störung (H+St)	16		9			
2. Minderbega- bung (insges.)	28	32	27	35	55	34
a) H	11		14			
b) St	0		0			
c) H + St	17		13			
3. Annähernd durchschn. begabt (insges.)	22	26	7	9	29	18
a) aber H ¹⁾)	6		0			
b) St	16		7			
zus.	86		77		163	

¹⁾ Psychopathie, Konstitutionsschwäche, spezielle Begabungsmängel

Literaturverzeichnis

Abkürzungen:

ZfHp	=	Zeitschrift für Heilpädagogik (Hannover)
HpWBl	=	Heilpädagogische Werkblätter (Luzern)
SchPs	=	Schule und Psychologie (München)
ZpPs	=	Zeitschrift für pädagogische Psychologie (Leipzig)
ZfKdf	=	Zeitschrift für Kinderforschung

1. Ach N.,
Zur psychologischen Grundlegung der sprachlichen Verständigung, Bericht 12.
Kongr. d. Deutsch. Ges. f. Psych., Jena 1932, S. 122-133.
2. Arbeitsgemeinschaft
von Sonderschullehrern
(Herausgeber)
Frohes Sprechen und Schreiben, Sprachbuch für einfache Schulverhältnisse, Mittelstufe, Bonn 1957.
3. Arbeitsgemeinschaft
von Sonderschullehrern
(Herausgeber)
Frohes Sprechen und Schreiben, Sprachbuch für einfache Schulverhältnisse, Oberstufe, Bonn 1957
4. Argelander A.,
Über den sprachlichen Ausdruck des Schulkindes in der freien Erzählung, H. 3 der Jenaer Beiträge zur Jugend- und Entwicklungspsychologie, Langensalza 1927, S. 61-79
5. Asperger H.,
Heilpädagogik, 2. Aufl. Wien 1956
6. Atzesberger M.,
Die Welt des Hilfsschulkindes und ihre Erforschung, ZfHp 1956 H. 6, S. 251-262, H. 7/8, S. 298-303
7. Beckmann H.,
Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter, ZpPs 28. Jg. 1927, S. 264-278
8. Bernart E.,
Schulversager in der Grundschule, SchPs 1956 H. 11, S. 341-348
9. Biglmaier Fr.,
Beitrag zu einer Psychologie des Lesens, SchPs 1954 H. 10, S. 297-305

10. Biglmaier Fr., Der Wortunterscheidungstest, SchPs 1958 H. 7, S. 193-200
11. Birkel A., Ein Verzeichnis brauchbarer Bücher für Schüler mit geschwächten Leseneigungen und unsicheren Lesefertigkeiten, ZfHp 1956 H. 7/8, S. 306-313
12. Bleidick U., Heilpädagogik als Wissenschaft, ZfHp 1958 H. 4 u. 5, S. 161-168 bzw. 209-220
13. Bödecker H., Zur Reform der Leseerziehung in der Sonderschule, ZfHp 1958 H. 9, S. 381-388
14. Bondy C., (Herausgeber) Der Hamburg - Wechsler Intelligenztest für Kinder, Bern 1956
15. Bopp L., Allgemeine Heilpädagogik, Freiburg i.B. 1930
16. Borgards W., Wortführung und Unterrichtsgestaltung in der Hilfsschule, ZfHp 1952 H. 1, S. 1-15
17. Bradt C., Fremdes oder eigenes Lesegut für die Hilfsschule, ZfHp 1953 H. 12, S. 606-608
18. Brunner J., Zur Ausbildung des Hilfsschullehrers, HpWB1 1955 Nr. 2, S. 50-56
19. Brunner J., Zur Psychologie des Hilfsschülers, HpWB1 1951 Nr. 3, S. 102-106
20. Bühler K., Sprachtheorie, Jena 1934
21. Busemann A., Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik, Jena 1925
22. Busemann A., Stil und Charakter, Meisenheim 1948
23. Busemann A., Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend, Ratingen (1953)
24. Busemann A., Pädagogische Jugendkunde, 4. Aufl. Frankfurt/M. 1953
25. Busemann A., Angeborene Leseschwäche, SchPs 1954 H. 1, S. 15-22
26. Busemann A., Ist hilfsschulbedürftiger Schwachsinn lediglich ein Mindermaß an Intelligenz, ZfHp 1955 H. 9, S. 377-384

27. Cassierer E., Die Sprache und der Aufbau der Gegenstandswelt, in: Bericht über den 12. Kongreß d. deutsch. Ges. f. Psych., Jena 1932, S. 134-145
28. Dannemann u.a. (Herausgeber) Encyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, 2 Bde, 2. Aufl. Halle/S. 1934
29. Deußing H., Der sprachliche Ausdruck des Schulkindes, H. 3 d. Jenaer Beiträge z. Jugend- und Entwicklungspsychologie, Langensalza 1927
30. Dix W., Die soziologischen Verhältnisse des Hilfsschulkindes, ZfHp 1956 H. 12, S. 523-529
31. Dohrmann P., Gedankliches Lesen, Hannover (o. J.)
32. Dohrmann P., Neue Fibel, Teil 1 u. 2, Hannover 1951
33. Dohrmann P., Neue Fibel, Teil 3, 7. Aufl., Hannover (o. J.)
34. Dohrmann P., 60 Jahre Verbandsarbeit, ZfHp 1957 H. 7, S. 11-13
35. Drach E., Sprecherziehung, 12. Aufl. Frankfurt/M. 1953
36. von den Driesch Th., Das Menschenbild im Hilfsschulkind, ZfHp 1955 H. 11, S. 602-604
37. von den Driesch Th., Das Menschenbild im entfaltungsbehinderten Kind, ZfHp 1957 H. 11, S. 474-482
38. Egenberger R., Heilpädagogik, Berlin-Charlottenburg 1958
39. Egenberger R., 50 Jahre Münchner Hilfsschule, ZfHp 1952 H. 7/8, S. 285-297
40. Erfurth E., Neue Kindergruppen in der Hilfsschule ZfHp 1957 H. 9, S. 379-384
41. Fischer A., Sprachpsychologische Untersuchungsmethoden im Dienste von Erziehung und Unterricht, ZpPs 20. Jg. 1919, S. 334-347, 22. Jg. 1921, S. 103-117
42. Flögel H., Die Sozialität des Hilfsschulkindes, Dissertation München 1954

43. Frenzel Fr., Handbuch des Hilfsschulwissens, 2. Aufl.
Halle / S. 1922
- 43a) 1. Teil: Geschichte des Hilfsschulwesens
- 43b) 2. Teil: Wesen und Einrichtung der Hilfsschule
- 43c) 3. Teil: Die Hilfsschulpädagogik
- 43d) 4. Teil: Die Sprachpflege in der Hilfsschule
- 43e) Ergänzungsband:
Chotzen F., Einführung in die Kenntnis der geistigen Schwächezustände der Hilfsschüler mit Anhang über: Gesundheitspflege in der Hilfsschule
44. Frenzel Fr., Die Hilfsschulpädagogik, 3. Aufl. Halle / S. 1926
45. Frenzel Fr., Die Sprachpflege in der Hilfsschule, 3. Aufl. Halle / S. 1926
46. Führung M., u. Lettmayer O., Die Sprachfehler des Kindes, 2. Aufl. Wien 1958
47. Göpfert H., Bericht über den 1. Kongreß für Heilpädagogik, Berlin 1923
48. Hagemann J., Geistiges Wachstum und muttersprachliche Bildung, Heidelberg 1951
49. Hanselmann H., Einführung in die Heilpädagogik, 4. Aufl. Zürich (o. J.)
50. Hanselmann H., Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik), Zürich (o. J.)
51. Hanselmann H., Sorgenkinder, Zürich (o. J.)
52. Hansen W., Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, 2. Aufl. München 1949
53. Heil K., Ermittlung der Schulversager, ZfHp 1952 H. 12, S. 569-573
54. Herder J.G., Über den Ursprung der Sprache, Leipzig und Wien (o. J.)
55. Hetzer H., Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen, Jena 1926

56. Hetzer H., Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, 2. Aufl. Hannover (1950)
57. Hetzer H., Die entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern, Beiheft der Ztschr. "Lebendige Schule", Frankfurt/M. (o.J.)
58. Hildebrand R., Vom deutschen Sprachunterricht, Bearbeitung der 2. Aufl. v. 1879 durch H. Hubel, Nürnberg (1948)
59. Hillebrand J. M., Kind und Sprache, Teil 1 Grundschulalter, München (1955)
60. Höke F., Handbuch der Sprechspur, Bd. 1, Bochum (1951)
61. Höllenriegel R., Rechtschreiben in der Abschlußklasse einer Anstaltschule für sehr schwache Kinder, ZfHp 1957 H. 6, S. 268-276
62. Horrix H., Begriffsbildung und Gedankenausdruck in der Hilfsschule, Halle/S. 1922
63. Huth A., Die Nebensätze in der Kindersprache, ZpPs 20. Jg. 1919, S. 163-183
64. Kainz F., Psychologie der Sprache, Bd. 1 u. 2, Stuttgart 1941 bzw. 1943
65. Keilhacker M., Die Entwicklung des Begriffs "gerecht" bei Kindern und Jugendlichen, ZpPs, 31. Jg. 1930, S. 544-558
66. Keilhacker M., Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemeinseelischer Entwicklung im Jugendalter, ZpPs 34. Jg. 1933, S. 57-66 und 105-110
67. Keilhacker M., Beobachtungsbogen über sprachliche Entwicklung im Schulalter, ZpPs 34. Jg. 1933, S. 286-289
68. Keilhacker M., Erziehungsformen, Stuttgart 1950
69. Keilhacker M., Pädagogische Psychologie, 4. Aufl. Regensburg 1954

70. Kern A. u. E., Sprachschöpferischer Unterricht, Freiburg i.B. (o. J.)
71. Kern A., Muttersprache-Mutterlaut, Freiburg i.B. 1952
72. Kirchhoff H., Lese- und Rechtschreibschwäche im Kindesalter, Basel 1954
73. Laquer L., Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und soziale Bedeutung, Wiesbaden 1901
74. Lersch Ph., Aufbau der Person, 5. Aufl. München 1952
75. Lersch Ph., Sprache als Freiheit und Verhängnis, München (1947)
76. Lersch Ph., Entwicklungspsychologie, 2. Aufl. München 1953 (Skriptum)
77. Lersch Ph., Einführung in die Psychodiagnostik unter besonderer Berücksichtigung des Ausdrucks, 2. Aufl. München 1952 (Skriptum)
78. Lesch E., Bericht über den 2. Kongr. f. Heilpäd., Berlin 1925
79. Lesch E., Bericht über den 3. Kongr. f. Heilpäd., Berlin 1927
80. Lesch E., Bericht über den 4. Kongr. f. Heilpäd., Berlin 1929
81. Lesemann G., Das entwicklungsgestörte Hilfsschulkind der heilpädagogischen Sonderschule aus heilpädagogischer Schau und in der Praxis der Heilerziehung, ZfHp 1955 H. 11, S. 540-582
82. Lettmayer O., Rat und Hilfe bei Sprachstörungen, Wien (o. J.)
83. Mahr E., Gelenkte Sprachkraft, München 1951
84. Maennel B., Vom Hilfsschulwesen, Leipzig 1905
85. Montalta E., Heilpädagogische Ausbildung, HpWB1 1953 N. 5, S. 224-228

86. Montalta E., Organisations- und Ausbildungsfragen, HpWB1 1957 N. 1, S. 10-18
87. Moor P., Was ist Heilpädagogik, ZfHp 1957 H. 5, S. 201-214
88. Neuhaus W., Aufbau der geistigen Welt des Kindes, München Basel 1955
89. Neuhaus W., Das Hilfsschulkind, Praxis der Kinderpsychologie 3. Jg. H. 8/9 (1954), S. 213-223
90. Nolte E., Zum Problem der heilpädagogischen Frühauslese, ZfHp 1952, H. 11, S. 467-473
91. Otteny A., Das Sonderschulwesen in Österreich, HpWB1 1952 N. 2. S. 76-78
92. Petersen A., Der Satzbaukasten von Johannes Kretschmann im Deutschunterricht der Hilfsschule, ZfHp 1952 H. 9, S. 378-383
93. Pietrowicz B., Schulunreife und Entwicklungshemmung, in "Gesundheitsvorsorge im Schulalter", H. 8 von "Gesundheitssicherung", S. 37-53, Lüneburg (o. J.)
94. Plank H., Schulchronik der Hilfsschule Regensburg-Nord
95. Prestel J., Lesende Jugend, München 1950
96. Rebmann W., Der Wortschatz 12- bis 13jähriger Hilfsschüler und seine psychologische Auswertung, ZfHp 1957 H. 6, S. 262-268
97. Rebmann W., Ganzheitlicher Sprachunterricht und Hilfsschule, ZfHp 1958 H. 7/8, S. 326-332
98. Reuter E., Das entwicklungsgestörte Kind und die Sprechspur, ZfHp 1952 H. 11, S. 473-481
99. Reyer W., Prinzipien der Hilfsschulpädagogik, Frankenberg/Eder 1955
100. Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule, in "Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Oberbayern", 8. April 1942 (N. 4). S. 51-67

101. Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen, ZfHp 1955 H. 11, S. 599-638
102. Rinke A., Die Sprachpflege in der Hilfsschule, HpWB1 1953 N. 1, S. 11-15
103. Rösgen P., Abstrakte Begriffe im Gedankenkreise der Hilfsschüler, Halle/S. 1927
104. Rössel Fr., Zur Psychologie des schriftlichen Ausdrucks geistig schwacher Kinder, Halle/S. 1923
105. Rössel Fr., Das Hilfsschulkind, Halle/S. 1925
106. Ruge H., Spracharmut des Hilfsschulkindes und Sprachpflege in der Hilfsschule, ZfHp 1957 H. 7/8, S. 319-328; H. 9, S. 371-379
107. Saller K., Untersuchungen in Förderklassen (Sprachklassen) und Hilfsschulen der Stadt Hannover, ZfKdf 41. Bd. 1933, S. 181-211
108. Saller K., Untersuchungen in Landgebieten Ostfrieslands, ZfKdf 41. Bd. 1933, S. 369-410
109. Saller K., Über die Zusammenhänge von Schulleistungen, sozialer Schichtung und unterschiedlicher Volksvermehrung in einer vorwiegend katholischen und einer vorwiegend protestantischen Stadt (Regensburg und Göttingen), ZfKdf 42. Bd. 1934, S. 200-248
110. Saller K., Über die Stellung der Hilfsschulkinder von Regensburg und Göttingen im sozialen Aufbau der übrigen Bevölkerung, ZfKdf 42. Bd. 1934, S. 447-462
111. Saller K., Eugenische Erhebungen bei Hilfsschulkindern, ZfKdf 43. Bd. 1934, S. 137-173
112. Saller K., Grundlagen der Anthropologie, Stuttgart 1949
113. Saller K., Angewandte Anthropologie, Stuttgart 1951
114. Schilling R., Das kindliche Sprechvermögen, Freiburg i.B. 1956

115. Schlismann A., Der Mensch und sein Wort, Innsbruck (1955)
116. Seidemann W., Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung, 2. Aufl. Heidelberg 1952
117. Sonnenberg-Kreis, Internationale Heilpädagogentagungen auf dem Sonnenberg (Manuskript)
118. Spitta Th., Die Bildersprache der Comics, Ztschr. Jugendliteratur, 1955 H. 10, S. 460-468
119. Stern Cl. u. W., Die Kindersprache, 4. Aufl. Leipzig 1928
120. Strehle H., Vom Geheimnis der Sprache, München/Basel 1956
121. Strohmayer W., Die Psychopathologie des Kindesalters, 2. Aufl. München 1923
122. Tornow K., Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule, Leipzig 1932
123. Verein z. Förderung guter Jugendschriften e.V. Gegenwärtiger Stand der Heftreihen in der Bundesrepublik, Ztschr. Jugendliteratur, 1955 H. 10, S. 489-491
124. Wall W. D., Die Psychologie im Dienst der Schule, (Herausgeber) Hamburg 1956
- 124a. Weisgerber L., Muttersprache und Geistesbildung, 3. Aufl. Göttingen 1941
125. Wittmann B., Das Leseinteresse von Hilfsschülern, ZfHp 1958 H. 9, S. 389-394
126. Wittmann J., Theorie und Praxis eines ganzheitlichen analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule, 2. Aufl. Potsdam 1933
127. Wundt W., Sprachgeschichte und Sprachpsychologie, Leipzig 1901
128. Hildebrand W., Einige Auffälligkeiten im Sprachgebrauch des Hilfsschulkindes, ZfHp 1956 H. 7/8, S. 299-306
129. Ziehen Th., Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, 2. Aufl. Berlin 1926

Lebenslauf

Ich wurde am 8. Januar 1920 in Untergriesbach, Landkreis Wegscheid, geboren, wo ich von 1926 bis 1931 die Volksschule besuchte. 1931 trat ich in das humanistische Gymnasium in Passau ein, das ich 1939 nach bestandener Reifeprüfung verließ. Nach Ableistung der halbjährigen Arbeitsdienstpflicht wurde ich 1940 zum Kriegsdienst (Heer) eingezogen. Nach einigen leichteren Verwundungen erlitt ich 1944 eine schwere Verwundung (Verlust des linken Auges und der rechten Hand).

Nach kurzer Kriegsgefangenschaft begann ich im Herbst 1945 das Studium der Pädagogik und Psychologie an der Philosophisch-theologischen Hochschule Passau. 1946/47 erhielt ich in Regensburg die Ausbildung zum Volksschullehrer. Von April 1947 bis Oktober 1948 war ich als Volksschullehrer in Regensburg tätig. Ab Sommersemester 1946 bis Wintersemester 1947/48 setzte ich meine pädagogisch-psychologischen Studien an der Philosophisch-theologischen Hochschule Regensburg fort. Unter Beurlaubung vom Schuldienst studierte ich 1948/49 zwei Semester an der Universität Fribourg/Schweiz neben Pädagogik und Psychologie vor allem Heilpädagogik bei Herrn Professor Dr. E. Montalta und erwarb dort das Heilpädagogische Diplom.

Seit 1949 bin ich als Lehrer an Hilfsschulen in Regensburg und München tätig.

Von 1953 bis 1956 studierte ich an der Universität München Pädagogik, Psychologie und Anthropologie, wobei ich dort meine wissenschaftliche Ausbildung besonders den Herren Professoren Dr. M. Keilhacker, Dr. Ph. Lersch und Dr. Dr. K. Saller verdanke. 1956 erwarb ich an der Universität München das Diplom in Psychologie.

